
الجمعية
التربوية
للدراسات
الاجتماعية
المؤتمر العلمي الثاني
حقوق الإنسان ومناهج
الدراسات الاجتماعية
26-27 يوليو 2009
2009
رئيس المؤتمر
أ.د/ يحيى عطية سليمان
نائب رئيس المؤتمر
أ.د/ إمام مختار حميده
مقرر عام المؤتمر
أ.د/ علي أحمد الجمل
المجلد الثالث



المجلد الثالث

الجمعية التربوية للدراسات الأجتماعية
جامعة عين شمس

المؤتمر الثاني

حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية

في الفترة م26-27 يوليو 2009-07-14

تحت رعاية

الأستاذ الدكتور/ مفيد شهاب

وزير الدولة للشئون القانونية والبرلمانية

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ يحيى عطية سليمان

رئيس مجلس إدارة الجمعية

نائب رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ إمام مختار حميده

مقرر المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ علي أحمد الجمل

برنامج المؤتمر
بدار الضيافة - جامعة عين شمس

تقديــــم

يسعدنا أن نقدم لحضراتكم بحوث ودراسات المؤتمر العلمي الثاني للجمعيــة التربويــة للدراسات الاجتماعية. وهو بعنوان:

حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية

حيث حقق المجتمع الدولي إنجازات مهمة فيما يخص حقوق الإنسان على صعيد إصدار المواثيق والاتفاقيات الدولية، إلا أن هذه الإنجازات لم يرافقها تغير حقيقي في واقــع حقــوق الإنسان والممارسات المرتبطة بها، فقد بقيت الأوضاع الحقيقية بعيدة عن الطموح والأهــداف التي تتطلع لها المنظمات الدولية في هذا المجال، وإن كان ذلك يتفاوت من مكان لآخر، وهنا تكمن أهمية نقل المعارف والقيم والمهارات المرتبطة بحقوق الإنسان لكي تتمثل في سلوكيات الأفراد وحياتهم اليومية الواقعية.

ولكي تتاح الفرص أمام أفراد المجتمع لممارسة حقوقهم والتمتع بحرياتهم كما أقرتهــا المواثيق الدولية، يتوجب العمل على نشر الوعي بهذه الحقوق، لأن الــوعي بهــذه الحقــوق وممارستها في الحياة اليومية يساعد على:

- حماية الحقوق والدفاع عنها.
- تحصين المجتمع وحمايته ضد الانتهاكات والاعتداءات.
- إيجاد فرص الحوار البناء بين أفراد المجتمع من ناحية وبين المجتمعات مــن ناحيــة أخرى.
- تعزيز التفاهم والتعاون الدولي ونشر السلام والتسامح ونبذ العنف والحروب.

لذا حرصت عديد من الدول على إدخال تعليم حقوق الإنسان وما يرتبط بها من معارف ومهارات وقيم ضمن المناهج التعليمية وتنوعت وتعددت الأساليب المستخدمة في ذلك. ومــن ثم كانت أبحاث هذا المؤتمر لتعزز وتدعم تضمين مناهج المؤسسات التعليمية فــي مختلــف المراحل التعليمية بحقوق الإنسان.

رئيس مجلس إدارة الجمعية ورئيس المؤتمر

أ.د. يحيى عطية سليمان

محتويات المجلد الثالث



الأبعاد الغائبة في مناهج التعليم العام في ضوء التوجهات العالمية لحقوق الإنسان

"رؤية في مناهج الدراسات الاجتماعية"

إعداد

أ.د/ رجاء أحمد عيد
عميد كلية التربية
جامعة الفيوم

أ.د/ حسام الدين أبو الهدى
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الفيوم

الأبعاد الغائبة في مناهج التعليم العام في ضوء التوجهات العالمية لحقوق الإنسان

" رؤية في مناهج الدراسات الاجتماعية "

أ.د/ رجاء أحمد عيد
عميد كلية التربية
جامعة الفيوم

أ.د/ حسام الدين أبو الهدى
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الفيوم

أولاً : مقدمة:

تمثل الألفية الثالثة أهمية خاصة في حياة الأمم والشعوب ، بل وتفرض متغيرات هذه الألفية وإرهاصاتها المستقبلية على كافة الدول ضرورة أن تقف مع ذاتها وتراجع أعمالها وتقوّم أدوار مؤسساتها ومنجزاتها ، وهذا هو شأن الدول الحية التي تريد أن يكون لها مكاناً على خريطة الحضارة الإنسانية ، فالوصول للمكانة التي تريدها أي دولة لن يكون بالتراخي ، وإنما بتربية الأجيال تربية شاملة متكاملة وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم من أجل إيجاد جيل قادر على التكيف مع مستجدات هذه الألفية ومواجهة تحدياتها بكفاءة عالية .

ويعد الإنسان المنطلق الذي يفرض على كافة المجتمعات ضرورة الاهتمام به كعضو في الثروة القومية لهذه المجتمعات والطاقة الدافعة نحو التقدم والقائد والمواطن في شتى الميادين والمجالات .

ولقد أدرك المختصون بعلم التربية حساسية التعامل مع الإنسان وأصبحت قضية **حقوق الإنسان** من الأولويات التي يضعها علم التربية نصب اهتمامه ، فالإنسان هو الطفل والتلميذ والشاب اليافع الذي يحتاج إلى الإعداد للحياة بشكل يختلف عن أي كائن آخر ، وذلك لحساسية الدور الموكول لهذا الإنسان .

وانطلاقاً من أن الإنسان هو الركيزة الأساسية لتكوين المجتمعات ، وبقدر اهتمام الدول بأفرادها بقدر ما يكون اهتمامها بالمستقبل ، فقد نالت حقوق الإنسان وقضاياه في السنوات الأخيرة اهتماماً واضحاً من حيث رعايته صحياً ونفسياً وسلوكياً ، بل واعتبرت بعض الدول أن تنمية العلاقات الإنسانية وحماية حقوق الإنسان على وجه الخصوص أحد التحديات الكبرى التي تواجهها .

والحقيقة التي تؤكدها التجربة ومعظم أدبيات البحث (٢، ٣، ٤، ٥، ٦ ،٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١)* أن الأنشطة التربوية بدأت تأخذ علي عاتقها مسئولية ترسيخ قضايا حقوق الإنسان وفرضت علي المناهج ضرورة الاهتمام بالإنسان وحقه الأصيل في الحياة وكذلك حقوقه الاجتماعية والمدنية والثقافية والاقتصادية فضلاً عن الاهتمام بحريات الإنسان الأساسية وإعداد الإنسان للمواطنة بالشكل الذي يرغبه المجتمع .

* يشير الرقم إلى ترتيب المرجع في قائمة مراجع هذه الورقة .

كما بدأ التربويون والأكاديميون تدريس حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وبدأت كافة المناهج تتحمل مسئولية إعداد المواطن باعتبار المناهج هي الأداة لبلوغ أهداف التربية والمنطلق الذي يعكس تيارات الفكر الاجتماعي أو ما يعبر عنه باجتماعيات التربية.

والواقع يشير أيضا إلى أن المسئولية إذا كانت تقع على عاتق كافة المناهج الدراسية بمختلف أنواعها فإن الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة كما يتفق كل متخصصيها وخبرائها(١، ٤، ٧) تتحمل قدراً كبيراً من هذه المسئولية نظراً لطبيعتها وما تهدف إليه من ضرورة بناء فهم الإفراد للأفكار الديمقراطية كاحترام حقوق الإنسان وحمايته وقضايا الحريات تحت ظل الشرائع السماوية السمحة والقانون والنظام وقبول المسئوليات ذات العلاقة بالحريات .

ولقد اعتبر البعض (٢، ٣، ٥، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣٢، ٣٣) أن **مناهج الدراسات الاجتماعية** تعد الأقرب لأن تكون الوسيط التعليمي الفعال للتطرق إلى هوية حقوق الإنسان وشرحها للطلاب وتدريبهم عليها ، بل وربما أيضا تلقينهم حرفياً وإفهامهم منطقياً سواء بالنظر إليها في التربية السائدة لربط حقوق الإنسان بها أو في أطار القيم الوطنية والمحلية من خلال منظور المجتمع العالمي .

ولما كانت قضايا حقوق الإنسان تشكل في جوهرها توجهات كافة الدول ، وتمثل الركائز الأساسية لمحاور كافة المناهج بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية ، ولاسيما في المرحلة الراهنة من أجل تطوير بنية العلاقة بين مؤسسات التعليم بمناهجها وحاجات وقضايا حقوق الإنسان بشكل قد يؤدى إلى تفضيل الأبعاد الغائبة عن المناهج الدراسية .

جاء طرح الباحثين لهذه الورقة كمحاولة لتحديد إشكاليات مفهوم حقوق الإنسان وقضاياه وأبعادها الغائبة في مناهجنا العربية عامة ومناهج التعليم بمصر خاصة...ومع ايمان الباحثين بأن قضايا حقوق الإنسان لا تقتصر تفعيلها أو تحقيق غاياتها وتوجهاتها على المؤسسات التعليمية بمناهجها فقط بل تتعداها إلى المؤسسات غير النظامية ، إلا أن الباحثين سيقتصران في هذه الورقة على المؤسسات التعليمية ممثلة في مدارس التعليم العام مسلطة الضوء علي دور مناهج الدراسات الاجتماعية في هذا الشأن ، ومحاولة الوقوف على الأبعاد الغائبة عن هذه المناهج في ضوء التوجهات العالمية لحقوق الإنسان وقضاياها خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات تلك القضية التي لم يلتفت اليها الكثيرون خاصة في مصر .

ثانياً : أهداف الدراسة

١- تحديد مفهوم حقوق الإنسان واشكالياته .

٢- محاولة وضع الأسس التي ينبغي علي المناهج اعتمادها في ترسيخ قضايا حقوق الإنسان في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات .

٣- طرح قضايا حقوق الإنسان كمدخل للنهوض بعلاقة المؤسسات التعليمية بالمجتمع المدني .

٤- البحث في ديناميكية العلاقة بين المناهج الدراسية والمجتمع لتحقيق ترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات .

٥- وضع رؤية منهجية لتحديد الإبعاد الغائبة لقضايا حقوق الإنسان عن مناهجنا العربية.

ثالثاً: أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من محاولات تطوير الطالب بتعريفه بحقوقه وواجباته خاصة وهو من تقع عليه أعباء النهوض بمجتمعه ومواجهة مشكلاته، فلا تربية أو تطوير يمكن أن يتم إذا لم نبدأ بالمتعلم الإنسان ، وتعد التربية هي المعنية بهذا البناء الصعب الذي يقتضى الاهتمام بكافة جوانب الشخصية للمتعلم الإنسان .

ويرى الباحثان أن ثقافة حقوق الإنسان ربما تكون انجح من وسائل بناء الشخصية المتوازنة علمياً واجتماعياً والقادرة علي التفاني في التصدي لمشكلات المجتمع مبادراً بالعمل والفعل والسلوك لممارسة هذا الدور انطلاقا من حقوق يرغب الفرد في الحفاظ عليها ونيلها ووصولاً إلى واجبات تمثل جزءاً من هذا الكيان الإنساني في ظل العصر الرقمي المتنامي بسرعات مذهلة .

رابعاً: الأسئلة التي تجيب عنها الورقة

تحاول الورقة طرح إجابات للتساؤلات التالية :

١- ما مفهوم وإشكاليات قضايا حقوق الإنسان والتوجهات التربوية التي تقوم عليها ؟

٢- ما الاتجاهات العالمية المطروحة لقضايا حقوق الإنسان ؟

٣- ما طبيعة العلاقة بين قضايا حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات ؟

٤- ما المعايير الأساسية لتضمين قضايا حقوق الإنسان في مناهج التعليم العام ؟

٥- ما الأبعاد الغائبة عن مناهج التعليم العام بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء هذه المعايير السابقة ؟

٦- ما الرؤية المنهجية المقترحة لتحديث الأبعاد الغائبة عن مناهج الدراسات الاجتماعية في إطار آليات وتوجهات ثقافة حقوق الإنسان عالمياً ؟

خامساً: المصطلحات

- ***حقوق الإنسان***

" تلك الحقوق التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمعتمد من الأمم المتحدة بالإجماع في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ رغم امتناع ثمانية دول عن التصويت وتمثل هذه الحقوق المعايير الأساسية التي لا يمكن للناس أن يعيشوا بكرامة من دونها فهي أساس الحرية والعدالة والسلام واحترامها من شأنه أن يتيح إمكانية تنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة " . (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٢)

- ***قضايا حقوق الإنسان***

" مجموع المشكلات الناتجة عن التفاعل غير الواعي وغير الرشيد مع الإنسان وما يرتبط بها من ترتيبات وحدود لضمان حق الإنسان في النمو والبقاء والحصول علي كافة الضمانات التي تكفل ترشيد سلوكه وتنمية قيمه والتزاماته تجاه خالقه ونفسه ومجتمعه وبني جنسه " . (٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣٣)

- ***الأبعاد الغائبة لقضايا حقوق الإنسان***

يقصد بها تلك الأبعاد " (المحاور) التي إما أن تكون غائبة كلياً من خلال تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام مثل تزويد الطلاب بثقافة حقوق الإنسان كمفاهيم وإشكاليات وواجبات ومستحدثات في ظل عصر رقمي ومجتمع معلومات متنامي ، وإما أن تكون موجودة شكلاً وليس موضوعاً كأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بمفاهيم التسامح والعولمة والمواطنة والتربية الدولية وحسن استغلال الموارد واحترام العمل وحقوق المرأة والطفل والصحة العلاجية والوعي القانوني والضريبي كمنظومة مفاهيم لحقوق الإنسان في العالم عامة وفي مصر علي وجه الخصوص " .

سادساً : مفهوم وإشكاليات قضايا حقوق الإنسان والتوجهات التربوية التي يقوم عليها ؟

ترى العديد من الكتابات والدراسات المتطورة (٨، ١٠، ١٢، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥) " أن الاهتمام بحقوق الإنسان وقضاياه وطرح أهم التوجهات المتعلقة بهذه الحقوق يمثل أساسا في تحقيق الجودة الشاملة لمخرجات التعليم بدءاً من المرحلة الأولى ومروراً بالتعليم الثانوي والجامعي وانتهاءاً بالدراسات العليا وأبحاث الترقية ، ولعل هذه الرؤى تتضح جلياً بتحديد **مفهوم حقوق الإنسان واشكالياته وتوجهاته التربوية التي يقوم عليها .**

* *مفهوم حقوق الإنسان واشكالياته*

تمتد جذور تنمية حقوق الإنسان في الصراع من أجل الحرية والمساواة في كل مكان في العالم ،ويوجد الأساس الذي تقوم عليه حقوق الإنسان مثل احترام حياة الإنسان وكرامته في أغلب الديانات والفلسفات ، كما ترد حقوق الإنسان في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ وتحدد بعض الصكوك الدولية كالعهود الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ما ينبغي علي الحكومات أن تفعله وألا تفعله لاحترام حقوق مواطنيها .

وتتعدد تصنيفات فئات حقوق الإنسان في كثير من الكتابات (١٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٢٩) وتتفق في معظمها علي ثلاثة فئات للحقوق هي

- الحقوق المدنية والسياسية (**وتسمى الجيل الأول من الحقوق**) وترتبط بالحريات والمشاركات السياسية والمجتمعية.
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية (**وتسمى الجيل الثاني من الحقوق**) وترتبط بالعمل والتعليم ومستوى المعيشة والمأكل والمأوى والرعاية الصحية .
- الحقوق البيئية والثقافية والتنموية (**وتسمى الجيل الثالث من الحقوق**) وتشمل العيش في بيئة نظيفة مصانة من التدمير والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية.

ومهما اختلف جيل أو فئة الحقوق فكلها لا تُشترى ولا تكتسب ولا تُورّث وهي واحده لجميع البشر بغض النظر عن العنصر أو الجنس أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأى آخر أو الأصل الوطني أو الاجتماعي ولا يمكن انتزاعها حتى ولم تعترف بها قوانين أي دولة فهي ثابتة غير قابلة للتصرف حتى يعيش الجميع بكرامة ومستويات معيشية لائقة .

وعلي الرغم من تحديد البعض لمفهوم حقوق الإنسان وخصائصه وفئاته إلا أن القراءة في المصادر حول حقوق الإنسان كمفهوم تثير العديد من التحفظات تمثل إشكاليات أساسية يجب علاجها من اجل ترسيخ هذا المفهوم وقضاياه إذا ما أوردنا ما أشارت له الكتابات من اعتبار الاهتمام بهذه الحقوق مدخلاً ومنطلقاً للجودة الشاملة في كافة المجتمع ، **ولعل أهم هذه التحفظات ما يلي :**

١ – غموض المفهوم:

ففي حين يرجعه البعض إلى الرشادة والعقلانية ويلتمس له جذورًا في الفكر الإغريقي ثم المسيحي مباشرة، يرى البعض الآخر أن مصدر الحق هو أولاً القيم والقانون الوضعي ثم العرف والعادة ، وفي الوقت الذي تذكر فيه معظم الكتابات أن مضمون الحق هو أن للإنسان، بحكم كونه

إنسانًا بغض النظر عن دينه وجنسه ولونه وكل الفوارق، حدًّا أدنى من الحقوق المكفولة، ترى بعض الكتابات الأخرى أن مضمون الحق جماعي لا فردي.

وفي هذا الصدد تقول هبه رءوف عزت (٢٤) أنه علي الرغم من

" أن مفهوم "حقوق الإنسان" حديث نسبيًّا في الثقافة الغربية، بل لم يعرف اليونان مفهوم "الحق" ولم يضعوا له لفظًا يقابله لغويًّا، إلا أن الفكر الغربي التمس له في البداية جذورًا في الفلسفة اليونانية، فأسسه على فكر "القانون الطبيعي "الذي يمكن في إطاره الحديث عن "حق طبيعي"، وهي فكرة تفترض نسقًا من القيم المرتبطة بالإنسان والتي تمثل إنسانيته وتعبر عنها، وهي بدورها فكرة غامضة وتعرضت لانتقادات أبرزها: أنه طالما افتقر "القانون الطبيعي" للوضوح والتجديد والتعاقدية والإلزام الذي يتسم به القانون الوضعي، فإن أي حقوق مرتبطة به تبقى غير محددة وغير معترف بها .

وبرغم قبول الفكر الغربي في تطوره في العصر الروماني ثم المسيحي لفكرة القانون الطبيعي، إلا أن بدايات الصراع بين الكنيسة والدولة في أوروبا شهدت بروز آراء تنتقد فكرة القانون الطبيعي باعتبارها من جهة ذات أبعاد غيبية/ فلسفية قد لا يقبلها البعض، ومن جهة أخرى تفترض ثبات هذا القانون الطبيعي كأصل وعدم تطوره، فطرح البعض مفهوم مبادئ العدالة كأساس لحقوق الإنسان .

ومع إرهاصات عصر البحث عن أساس لا ديني لحقوق الإنسان، برزت فكرة "العقد الاجتماعي" التي تقوم في جوهرها على علمانية نشأة الدولة ونفي البعد الإلهي عنها، ثم استقر في النهاية تأسيس مفهوم حقوق الإنسان على فكرة المنفعة بدءاً من كتابات" بنثام" وحتى الآن .

وقد أدت "المنفعة" كفكرة محورية في مشروع التنوير الغربي في تطورها إلى إخضاع تحليل الظاهرة الاجتماعية والسياسية للمفاهيم الاقتصادية، فكما يبحث الإنسان بشكل عقلاني عن تعظيم منفعته في التبادلات الاقتصادية، كذلك يسعى إلى الوصول إلى "نقطة التوازن" بين منفعته ومنفعة الآخرين في علاقاته الاجتماعية والسياسية، وهو يحترم بذلك حقوق الآخرين كي يضمن احترامهم لحقوقه في ظل مجموعة توازنات واقعية، وقانون وضعي ينظم هذه الحقوق المتبادلة .

وبرغم أن هذه الفكرة تفترض – نظريًّا – وجود نقطة توازن بين حق الفرد وحق الآخرين، ومنفعته ومنفعتهم، إلا أن المنفعة الفردية في الواقع العملي تطغى على الرشادة والعقلانية، وكلما اصطبغت الحقوق بالصبغة التعاقدية والتحديد القانوني، غلبت المنفعة الفردية في العلاقات التي لا ينظمها القانون، وهي كثيرة، وكلما سعى الفرد في بعض الأحيان إلى تطويع القانون ذاته واستغلال

ثغراته في سبيل منفعته الفردية التي تحتل الأولوية، وهو ما يمثل إشكالية نظرية ومأزقا واقعيًا لمشروع التنوير الذي يمثل أساس الفكر الغربي المعاصر .

٢- الخصوصية الحضارية للمفهوم وعلمانيته

فالتطور التاريخي لفكرة حقوق الإنسان في الغرب يؤكد أن المعنى المقصود في تشريع الحقوق الإنسانية هو تحقيق الأهداف والقيم الغربية والتي ترتبط بالخبرة التاريخية لسياق حضاري معين، فالانطلاق الفعلي لفكرة حقوق الإنسان جاء مع الثورة الفرنسية، وهدف إلى التخلص من استبداد الملوك، وتزامن مع كتابات مفكري تيار الإصلاح الديني البروتستانتي في أوروبا والتي سعت لإزالة سلطان الكنيسة وكتابات الوضعيين، وهي التي أكدت على فكرة المجتمع المدني وكون الإنسان ذا حقوق طبيعية لا إلهية، "فالطبيعي "يحل محل "الإلهي" أو "الوحي ."

مفهوم حقوق الإنسان إذًا هو تركيز للقيم والمبادئ التي انتهى إليها الفكر الأوروبي والرأسمالي في تطوره التاريخي، كما أنه نموذج للمفاهيم التي يحاول الغرب فرض عالميتها على الشعوب الأخرى في إطار محاولته فرض سيطرته ومصالحه القومية، بل ويستغل ذلك سياسيًا في كثير من الأحيان، كما يحدث فى العلاقات الدولية وفي الدفاع عن حقوق بعض الأقليات بهدف زعزعة وضرب النظم السياسية المخالفة والخارجة عن" الشرعية الدولية" و"النظام العالمي الجديد ."

وإذا كانت بعض الكتابات الغربية تحاول تأكيد هذه "العالمية" للمفهوم، فإن دراسات أخرى، خاصة في إطار علم الأنثروبولوجيا، تؤكد على نسبية المفهوم وحدوده الثقافية مؤكدة أهمية النظر في رؤية حضارات أخرى للإنسان وحقوقه انطلاقًا من الفلسفة التي تسو. ندراسات الأنثروبولوجية الحديثة، وهي التأكد على التباين والتعددية في الثقافات والخصوصيات الحضارية لكل منطقة .

وإذا كان البعض أثناء بحثه عن مفهوم حقوق الإنسان بعناصره الغربية ولفظه اللغوي قد غفلوا عن خصوصية اللغة وخصوصية الرؤية الإسلامية لحقوق الإنسان وقضاياه فالثابت تأكيداً أن الإسلام قد بالغ في رعايته حقوق الإنسان إلى الحد الذي جعلها في نظره ضروريات، ومن ثَمَّ أدخلها في إطار الواجبات، فالمأكل والملبس والمسكن والأمن وحرية الفكر والاعتقاد والتعبير والمشاركة في صياغة النظام العام للمجتمع ومحاسبة أولي الأمر، كل هذه أمور نظر إليها الإسلام لا باعتبارها فقط حقوقًا للإنسان "يمكن "السعي للحصول عليها والمطالبة بها، بل هي ضرورات واجبة للإنسان، والمحافظة عليها هي محافظة على ضرورات وجوده التي هي مقاصد الشرع، فضلاً عن حفظ حاجيّات هذا الوجود بوضع أحكام العلاقات الإنسانية في سائر المعاملات، وأخيرًا، حفظ تحسينات الوجود الإنساني من مكارم الأخلاق ومحاسن العادات .

إن منطلق حقوق الإنسان في الخطاب الغربي هو الحق الطبيعي المرتبط بذاتية الإنسان من الناحية الطبيعية – بغض النظر عن الفكر والمنهج – بينما الحق الشرعي للإنسان في الإسلام يستند إلى التكريم الإلهي ويرتبط بمفاهيم الأمانة والاستخلاف والعبودية لله وعمارة الأرض، ولا ينفصل عن حقوق الله لارتباطه بالشريعة التي تنظمه، وهو ما يجعله غير قابل للإسقاط بعقد أو صلح أو إبراء، فحقوق الإنسان الشرعية ليس من حق الفرد أو الجماعة التنازل عنها أو عن بعضها، وإنما هي ضرورات إنسانية توجب الشريعة الحفاظ عليها من قبل الدولة والجماعة والفرد، فإذا قصَّرت الدولة وجب على الأمة أفرادًا وجماعات تحملها؛ لذا كان مدخل "الواجب الشرعي" في الرؤية الإسلامية هو المدخل الأصح لفهم نظرة الإسلام للإنسان ومكانته وحقوقه، خاصة السياسي منها، تحقيقًا للمنهج الذي يربط بين الدراسة الاجتماعية السياسية والمفاهيم الشرعية من أجل بلورة رؤية إسلامية معاصرة .

<u>والأسئلة التي تطرح نفسها الآن هي:</u>

- **هل راعت التوجهات التربوية هذه الإشكاليات ؟**
- **هل هناك قضايا مستحدثة تخص حقوق الإنسان لم تظهر في التوجهات التربوية وعلى مستوى البحث العلمي والتطبيق من خلال المناهج الدراسية ؟**
- **ما علاقة مناهج الدراسات الاجتماعية بهذه التوجهات ؟**

<u>إن الإجابة عن هذه التساؤلات تتطلب الخوض في الحديث عن محاور أساسية هي :</u>

أ- أهم التوجهات التربوية المطروحة لقضايا حقوق الإنسان .

ب- القضايا المستحدثة المرتبطة بحقوق الإنسان وموقف التربية منها.

ج- إظهار العلاقة بين ثقافة حقوق الإنسان : قضاياها ، مستحدثاتها ومناهج الدراسات الاجتماعية .

د- استقراء المعايير الأساسية لتضمين قضايا حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في ظل العصر الرقمي .

هـ- الوقوف علي الأبعاد الغائبة عن مناهج الدراسات الاجتماعية علي ضوء هذه المعايير السابقة.

**** التوجهات التربوية لقضايا حقوق الإنسان***

تشير الدراسات إلي أنه يمكن رصد مجموعة من التوجهات لمسارات الاهتمام التربوي لقضايا حقوق الإنسان نلخصها فيما يلي:

o **مسار تعزيز حقوق الإنسان من خلال التعليم :**

إن هدف التعليم الأوسع عالميا والأكثر ملائمة هو تحقيق التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وتدعو ديباجة (توطئة) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " كل فرد وكل عضو في المجتمع عليه أن يسعى من خلال التعليم والتربية إلي تعزيز احترام هذه الحقوق والحريات..." ووفقا للمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، يجب أن يكون الهدف من التعليم بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نشر المعرفة والمهارات وتشكيل أنماط السلوك الموجهة بهدف:

أ- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

ب- التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسه بالكرامة.

ج- تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين الأمم والشعوب الأصلية والجماعات العرقية والقومية والدينية واللغوية.

د- تمكين كافة الأفراد من المشاركة الفاعلة في مجتمع حر .

هـ- توسيع نطاق نشاطات الأمم المتحدة في حفظ السلام .

يجب تعزيز جميع هذه الأهداف على مختلف المستويات من التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي ، بما في ذلك مرحلة الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي والعالي والمدارس المهنية ، وقد تبنت وكالات الأمم المتحدة هذا المنهج في كافة النشاطات المتعلقة بالتعليم والتدريب، وقامت منظمة اليونسكو، بشكل خاص ، بتطوير هذه الأفكار في توصيات التعليم للفهم العالمي والتعاون والسلام والتثقيف حول حقوق الإنسان والحريات الأساسية (١٩٧٤)، واستناداً إلى هذه التوصيات تم توسيع خطة منظمة اليونسكو لتطوير تعليم حقوق الإنسان في عام ١٩٧٩، وتمت متابعة هذه الخطة بأشكال عدة منذ ذلك الحين.

o **مسار تعزيز حقوق الإنسان من خلال التدريس :**

فقد بدأت العديد من المؤسسات التربوية في تدريس حقوق الإنسان في حرياته الأساسية على مستوى الكليات والجامعات كمواد مستقلة كما هو الحال في الجامعة الفلسطينية وجامعة القدس المفتوحة وجامعة النجاح بفلسطين وجامعة أسيوط وجامعة الفيوم وجامعة طنطا في مصر واليرموك في الأردن وجامعة الجنوب في تونس وجامعة الكويت في الكويت أما على مستوى رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والإعدادية مازالت في مرحلة التأمل والطرح ولم تصل إلى حيز الممارسة والتطبيق .

o <u>مسار البحث عن قضايا حقوق الإنسان المهشمة لتعزيزها من خلال عملية التعليم والتعلم :</u>

فإذا كانت هناك محاولات لتعزيز حقوق الإنسان وقضاياها ومسارات لتثبيتها وتعميقها على المستوى التربوي من خلال آليات البحث التربوي التي كشفت عن اهتمام المناهج الدراسية بهذه الحقوق وما كشفت عنه هذه الدراسات من قصور في مناهج بعينها وما دعت إليه دراسات أخرى إلى ضرورة تدعيم هذه الحقوق من خلال المقررات الدراسية فإن التوجهات التربوية كشفت عن قضايا مستحدثة ترتبط بحقوق الإنسان خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات المتنامي بسرعات مذهلة ، ولعل أهم ما يشير إلى هذا المسار التربوي ما يلي :

١- أنه على الرغم من اهتمام كافة المجتمعات بحقوق الإنسان وطرح قضاياها عبر المناهج المختلفة ، فإن هناك العديد من الدول والمنظمات التي انتقلت إلى طور جديد من الحديث في هذه القضية وهو حقوق الإنسان الرقمية (حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات) باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من حقوق الإنسان الأساسية التي لا ينبغي غض الطرف عنها بأي شكل ، إذ تمثل هذه الحقوق البعد الجديد في قضايا حقوق الإنسان فضلاً عن كونه على قمة الاهتمامات الإنسانية والقانونية والديمقراطية والجماهيرية المرشحة للتصاعد بقوة مستقبلاً ، وهو أيضا ما ظهر جلياً في حديث ماك كرايفر ممثل منظمات المجتمع المدني أمام الوفود الرسمية الممثلة للحكومات والدول المشاركة في القمة العالمية لمجتمع المعلومات بدوريتها (جينيف ٢٠٠٣ وتونس ٢٠٠٥) عندما قال " لقد نزعنا عن هذه القمة وعن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طابعها التقني وأعطيناها بعداً إنسانيا " .

٢- إذا كانت التربية عبر الاهتمام بالتربية التكنولوجية قد أبرزت عبر بعض محاور أبحاثها ما يتصل بالبعد القيمي المرتبط بالتكنولوجيا وبحثت العديد من الأبحاث فيها إلا أن الأمر ما زال في مجال التفكير حول العديد من قضايا حقوق الإنسان المنبثقة عن العصر الرقمي ومجتمع المعلومات التي تمثل المستحدثات المتصلة بحقوق الإنسان **وهو ما ستتناوله الورقة فيما يلي:**

القضايا المستحدثة المرتبطة بحقوق الإنسان

إذا كانت الوثائق الصادرة عن دورتي القمة العالمية لمجتمع المعلومات ـ التي نظمتها الأمم المتحدة في كل من جنيف وتونس ـ قد احتفت بقضية حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات وجعلت منها روحا عامة تسري في الكثير من بنودها، فإنه لم تصدر حتى الآن وثيقة أممية محددة ومستقلة في هذا الخصوص تحظي بإجماع ومشاركة جميع الدول الأعضاء في المنظمة الدولية

وتصل بهذه الحقوق إلي درجة الوضوح والرسوخ التي أصبحت عليها الحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

لكن هذا لا ينفي أن الساحة الدولية زاخرة بالعديد من الاجتهادات التي تحاول تأصيل وتحديد الحقوق الرقمية في نصوص واضحة، ومن يقوم بتقصي هذه القضية عبر الإنترنت ستصادفه الكثير من الوثائق والبحوث والمبادرات والتقارير التي تتحدث عن حقوق الإنسان الرقمية.

و بمراجعة جانب من هذه الوثائق وجد أنها تمضي في مسارين الأول يركز علي القضايا والموضوعات ذات العلاقة بالإنترنت وتداول المعلومات داخلها وأحيانا خارجها، والثاني يركز علي القضايا والموضوعات ذات العلاقة بقدرة الإنسان علي الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة به عموما من خلال خطوط وشبكات الاتصالات.

ومن أبرز الوثائق التي تندرج تحت المسار الأول الوثيقة التي تحمل إعلان الديمقراطية الرقمية والمنشورة علي موقع مركز الديمقراطية الرقمية علي الإنترنت وتورد عشرة حقوق رقمية، وفي الاعتقاد أنه من المفيد التعرض لها بإيجاز، وتحدد هذه الوثيقة حقوق الإنسان الرقمية فيما يلي (٦، ١٠،١٢، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧):

١-<u>حق الاتصال المفتوح بالإنترنت:</u>

حيث تري أنه ينبغي أن تكون شبكات الاتصالات عالية السرعة المستقبلية مفتوحة ومتنافسة مثل شبكات الإنترنت القائمة علي تقنية الاتصال التليفوني في العصر الحالي، مع توفير خيارات كاملة بين موفري الخدمة والمحتوي والخدمات، وليس فقط ينبغي أن يمتلك المواطنون القدرة علي اختيار موفر الخدمة الذين يفضلونه، بل ينبغي أن تتمكن الشركة الموفرة للخدمة من العمل والتشغيل بدون أي قيود مصطنعة يفرضها مالكو الشبكة فيما يتعلق بسمة أو جودة الخدمة.

٢-<u>الحق في اتصالات غير مقيدة:</u>

وهذا الحق يعبر عنه في بعض الوثائق الأخرى بالحق في حرية التعبير، ويري إعلان الديمقراطية الرقمية أن مبدأ الاتصالات غير العنصرية دائما ما حكم نظام الهاتف والإنترنت متيحاً لأي طرف نقل أي رسالة إلي أي طرف آخر دون تدخل من قبل مشغل الشبكة، ويجب تطبيق هذا المبدأ الخاص بحرية التعبير علي شبكات عالية السرعة المستخدمة في الاتصال بالإنترنت، حيث ينبغي أن تتاح لمستخدمي اتصالات الإنترنت فائقة السرعة التواصل الكامل بدون أي عقبات أو معوقات مع أي جهاز متصل بالشبكة،

واستخدام أي من الخدمات القانونية ونقل أي بيانات. وينبغي علي الهيئات الحكومية أن تصر علي إمكانية الوصول لمعلوماتها وخدماتها عبر عدة أنظمة وتنسيقات متنوعة بما في ذلك التنسيقات والأنظمة مفتوحة المصدر المجانية.

٣- الحق في شبكات مجتمعية قوية:

في الوقت الذي تتطور فيها تقنيات الاتصالات وتزيد في السعة(جالبة أنظمة كبل رقمية أكثر شمولا إلي منازلنا علي سبيل المثال) ينبغي أن يكون هناك تطور مماثل في موارد الشبكات المجتمعية ويسير في اتجاه مواز، وتشتمل مثل هذه الموارد علي شبكات مؤسسية عالية السرعة تربط الهيئات المحلية والمؤسسات الاجتماعية وخادمات بث الوسائط التي توفر برامج غير تجارية وقنوات متطورة للوصول إلي الحكومة والتعليم والخدمات العامة بحيث توفر اتصالات مزدوجة لكل قطاعات المجتمع.

٤- الحق في حصة بالتليفزيون الرقمي:

سيزيد الانتقال الوشيك إلي التليفزيون الرقمي من قدرة المحطات على بث قنوات جديدة من البرامج المتزامنة، وينبغي أن يستخدم جزءا من إمكانية البث المتعدد هذه في تقديم عروض عامة مثل برامج الأطفال والبرامج التعليمية والثقافية والشئون العامة، وينبغي أن تستخدم إيرادات بيع الترددات التي تتنازل عنها المحطات في المزاد بعد اكتمال الانتقال إلي البث الرقمي في دعم برامج الخدمة العامة.

٥- الحق في الخصوصية عبر الإنترنت:

في الوقت الذي تتطور فيه أشكال جديدة من الوسائط المتفاعلة مثل التجارة الإلكترونية والفيديو حسب الطلب، يجب كذلك تطبيق أشكال جديدة من حماية الخصوصية لتكون درعا واقيا ضد مراقبة المستخدم ورصده. ينبغي أن يتمتع المواطنون بأنظمة اتصالات آمنة من المراقبة والاستغلال الخارجي، ومحمية من سياسات الحكومات القوية بشأن الخصوصية ومحاسبة الشركات. ينبغي الحفاظ علي حرية الاستمتاع بأعمال إبداعية دون تحديد اسم المستخدم.

٦- الحق في الترددات اللاسلكية الشائعة:

جعلت التقنيات اللاسلكية الجديدة استخدام الترددات اللاسلكية غير المرخصة ممكنا، وينبغي أن تكون هذه الخدمة متاحة لكل المستخدمين بشكل متكافئ(مع التمييز من النظام الحالي الذي يمنح تراخيص حصريه لترددات معينة)، وينبغي تخصيص جزء من

هذه الترددات الشائعة غير المرخصة للتطبيقات والخدمات العامة وغير التجارية وتدعمها المزادات في الترددات التي يحتمل بيع حق استغلالها كتراخيص حصريه.

٧- الحق في أجهزة ومعدات خالية من القيود:

لا ينبغي أن تكون أجهزة الكمبيوتر ومعدات التشغيل والتسجيل وغيرها من الأجهزة الرقمية مثقلة بعوائق تقنية هدفها منع المستخدمين من توظيف عتادهم وأجهزتهم بطريقة تناسبهم، كما لا ينبغي أن يقوم مالكو الشبكات وموفرو الخدمة بتشغيل أو توظيف أجهزة الاستقبال وأجهزة مودم الكابل وغيرها من المعدات وأجهزة المستخدم النهائي في منازلنا دون أن تكون مفتوحة تماما لضبط المستخدم وتشغيله.

٨- الحق في برمجيات متحررة من القيود:

يجب ألا يسمح بأنظمة وتقنيات حماية الاستخدام وحقوق الملكية الفكرية وإدارة الحقوق الرقمية المصاحبة بالتداخل مع الاستخدام العادل وغيرها من حقوق المستهلكين والمواطنين المحمية بالقانون أو توسيع نطاق أو مجال سيطرة حامل أو صاحب حقوق النسخ والنشر إلي مدي يتجاوز الحدود التي حددها قانون حقوق النسخ والنشر، وينبغي أن تحقق قواعد حقوق النسخ والنشر توازنا عادلا بين حقوق المبدع وحقوق المواطنين والمبتكرين فى المستقبل.

٩- الحق في مواقع عامة على الويب:

كما خصصنا مساحات عامة مثل الحدائق والمتنزهات والشواطئ والميادين في مشهد العالم الحقيقي، يجب علينا كذلك تخصيص جزء من فضاء شبكة الويب لتطبيقات الاهتمامات العامة والخطاب غير التجاري، ومثل هذه المنتديات العامة الافتراضية ستستضيف برامج بدءا من موارد معلومات الجماعات والمشروعات التعليمية وحتى الخدمات الاجتماعية والتعبير الثقافي وغيرها مما يمثل أحجار بناء الديمقراطية التي لا تخدمها عادة مواقع الويب التجارية.

١٠- الحق في خدمة رقمية عامة:

يجب توسيع المبدأ الراسخ الذي يضمن تساوي كل المواطنين في الوصول لخدمة الهاتف العامة ليشمل خدمات الاتصالات المتطورة كذلك، وتوفير هذه الخدمات للمناطق متدنية الدخل في الأحياء الفقيرة والقرى والمناطق المعزولة والوعرة .

والملاحظ أن هذه الحقوق العشر تميل إجمالا إلي قضايا تتعلق بالإنترنت وتداول المعلومات بشكل أو بآخر، وهو وضع يختلف إلي حد ما مع الطريقة التي عالجت بها وثائق أخري هذه الحقوق وتنتمي للمسار نفسه، حيث عالجت قضايا حرية التعبير والحريات العامة بشكل أكثر وضوحا ومباشرة، كما اعتبرت أن الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم المستمر يعد حقا من حقوق الإنسان، ومن أبرز الوثائق الأخرى في هذا المجال وثيقة حقوق الإنسان في مجتمع المعلومات التي ناقشتها القمة العالمية للمعلومات وكتبها البعض، وحدد حقوق الإنسان الرقمية في سبعة حقوق هي **الحق في الخصوصية ــ الحق في الأمن ــ الحق في حرية التنقل- الحق في حرية التجمع ــ الحق في الحصول والوصول إلي التكنولوجيا ــ الحق في حرية التعبير والوصول للمعلومات ــ حق الملكية الفكرية ــ الحق في التعليم .**

وتوجد كذلك وثيقة حقوق الإنسان في مجتمع المعلومات الصادرة في سبتمبر ٢٠٠٥ عن اجتماعات المجلس الأوروبي التي عقدت بستراسبورج بفرنسا، وتحدثت عن سبعة حقوق لم تختلف كثيرا عن الواردة بوثيقة القمة العالمية لمجتمع المعلومات وهي: **الحق في حرية التجمع ــ الحق في انتخابات حرة ــ الحق في حماية الملكية الفكرية ــ الحق في حرية التجريب المجاني لأدوات التكنولوجيا وأنه لا عقوبة بلا قانون ــ الحق في التعليم وأهمية تشجيع الوصول لتكنولوجيا المعلومات التي يتعين أن تستخدم بلا تمييز ــ الحق في احترام الحياة الخاصة ــ الحق في حرية التعبير والاتصال) .**

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: <u>ما العلاقة بين كل ما سبق ومناهج الدراسات الاجتماعية ؟</u>

لعل استعراض وتفحص المسارات السابقة وما تم عرضه من توجهات تربوية يظهر فحوى العلاقة بين كل ما سبق ومناهج الدراسات الاجتماعية حيث يمكن إظهار هذه العلاقة فيما يلي:

١- جاء **المسار الأول** ليشير إلى تعزيز حقوق الإنسان عبر التعليم وإذا كانت المسئولية تتوزع علي المناهج باعتبارها أداة التربية في بلوغ أهدافها ، فإن مناهج الدراسات الاجتماعية تتحمل قدراً كبيراً من هذه المسئولية نظراً لطبيعتها واعتبارها الأقرب لأن تكون الوسيط التعليمي في هذا المجال فطبيعتها وأهدافها ترتبط بحقوق الإنسان ومراعاتها تعد أمراً ضرورياً لتربية المواطنة التي تمثل أحد أهم أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية في شتى مجالات التعليم العام .

٢- إذا كان **المسار الثاني** يتعلق بالتدريس فعلى عاتق معلمي مناهج الدراسات الاجتماعية تقع مسئولية دراسة محتوى هذه المناهج لاستخراج الجوانب المتعلقة بقضايا حقوق الإنسان وتشجيع الطلاب ليعبروا عن آرائهم تجاه هذه القضايا ، كقضية الجوع التي تعتبر من

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لحقوق الإنسان التي يمكن أن تثار في غرفة الصف أثناء تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية .

٣- أن مناهج الدراسات الاجتماعية تهدف إلى ترسيخ العديد من المبادئ والمفاهيم كالديمقراطية ومن الأولى أن تجد **الديمقراطية الرقمية** بكافة ما يرتبط بها من قضايا صدى كبير في مناهج الدراسات الاجتماعية ، كما أن حقوق الحصول على شبكات مجتمعة قوية في عصر متنامي معلوماتي ورقمي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمضامين الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها وأهدافها .

ولعل استقراء ما تم طرحه حول علاقة الدراسات الاجتماعية بقضايا حقوق الإنسان ومستحدثاتها يشير إلى مجموعة من ***المحاور تمثل ما يجب توافره في مناهج الدراسات الاجتماعية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وهذه المحاور هي :***

(١)ما يجب أن يعرفه الطالب حول حقوق الإنسان وأن يكون قادراً على الالتزام به من خلال هذه المناهج.

(٢)ما يجب أن يعرفه معلم هذه المواد ويخص هذه القضايا ويكون قادراً على الإبداع فيه.

(٣)ما يخص تقدير فهم الطالب وأدائه لهذه الحقوق والقضايا.

(٤)ما يخص وضعية البرامج المدرسية وآليات تفعيلها لتعلم هذه المناهج .

(٥)ما يخص النظام التربوي لمساندة مناهج الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم العام لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان .

وتوجه هذه المحاور الانتباه إلى مجالات كبرى للمعايير الأساسية لثقافة حقوق الإنسان هي معايير المحتوى والتدريس والنمو المهني والتقدير ومعايير البرامج والنظام وسوف تقتصر الورقة الحالية على **معايير المحتوى والتدريس للدراسات الاجتماعية** حيث توضح **معايير المحتوى** ما يجب أن يعرفه الطالب لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وقضاياها ، أما **معايير التدريس** فهي تشير إلى ادوار المعلم لإكساب ثقافة حقوق الإنسان وتضم القدرة على التخطيط للمحتوى وترشيد وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتنظيم وتصميم بيئة التعلم وتكوين جماعات متعلمي الدراسات الاجتماعية بما يعكس الدقة العقلانية والاتجاهات والقيم المشاركة الفعالة في التخطيط وتطوير برامج ومناهج الدراسات الاجتماعية .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو :

هل تتوافر هذه المعايير(المحتوى والتدريس) في مناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ؟ أم تغيب هذه المعايير وتشكل أبعادا غائبة عن هذه المناهج في ضـوء التوجهـات العالميـة لمفـاهيم وقضايا ومستحدثات حقوق الإنسان ؟

إن واقع البحوث والدراسات السابقة والمعاصرة في مجال المناهج عامـة ومنـاهج الدراسـات الاجتماعية بصفة خاصة يشير إلى أبعاد غائبة عن هذه المناهج يمكن أجمالها فيما يلي:

١- قصور اهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية بترجمة حقوق الإنسان على نحو دقيق ويظهر هذا في غياب أي وزن لهذه الحقوق في منظومة المعلومات المتعلقة بهذه الحقوق (٢، ٣، ٥) .

٢- إن ظهور الاهتمام بحقوق الإنسان يكون عادة ضمنيا وليس صريحاً إن يظهر عدم التوازن بين حقوق الإنسان وباقي موضوعات هذه المناهج خاصة المرحلة الثانوية، بل ويتم تنـاول هـذه الموضوعات بشكل ضعيف ويتعلق معظمها بمفاهيم الشورى والمواطنة والتميـز وواجبـات المواطنة (١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٦) .

٣- أن هناك عدم تناسق أو تكامل للمعلومات المتعلقة بحقوق الإنـسان فـي منـاهج الدراسـات الاجتماعية خاصة في صفوف التعليم الأساسي حيث تغيب الكثير من الحقوق عـن أهـداف مدارس الروضة والمرحلة الابتدائية (١٣، ١٥، ٣٠، ٣٢، ٣٣) .

٤- أن هناك انخفاضاً في مستوى وعي معلمي هذه المواد بما يـشير إلـى خـروج المؤسـسات التربوية بمناهجها بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية عن الأهداف التي وضعت من اجلهـا لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان (٢، ٣، ٢٦).

٥- أن هناك غياب يكاد يكون كاملاً على مستوى الأهداف أو المحتوى أو وعي معلمي هذه المواد بالمفاهيم الجديدة المتعلقة بثقافة حقوق الإنسان والتي طرحتها دورتي القمة العالمية لمجتمـع المعلومات في كل من جنيف وتونس ٢٠٠٣ ، ٢٠٠٥ وهذا بدورة يؤدى إلى انعدام الاهتمام بالجودة الشاملة لغياب أبعاد ثقافة حقوق الإنسان عن هـذه المنـاهج ، فلاشـك إن قـصور المدخلات وعمليات وإجراءات ومرجعيات تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية لا يـؤدى إلـى تحسين مخرجاتها وعلى رأسها الطالب (١٠، ١٩، ٢٢، ٢٣).

٦- هذا ويمكن تقييم الوضع الراهن لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء علاقتها بتنمية ثقافـة حقوق الإنسان ومستحدثاتها على ضوء الجدول التالي الذي يلخص هذه العلاقة من وجهة نظر أصحاب هذه الورقة.

جدول (١)

تقييم الوضع الراهن لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء علاقتها بتنمية ثقافة حقوق الإنسان

جوانب مناهج الدراسات الاجتماعية	علاقتها بتنمية ثقافة حقوق الإنسان
الأهداف	- أهداف معرفية غير وظيفية تفشل في تنمية حقوق الإنسان التي تتطلب تحقيق كافة جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية .
المحتوى	- غالباً ما تقل فيه المفاهيم والإنسانية ولا يحقق علاقة الحقوق بالواجبات أو حتى عرض مفاهيم حقوق الإنسان الرقمية ومن ثم يعد قاصراً على تنمية ثقافة حقوق الإنسان .
طرق التدريس	- تعتمد على الإلقاء والمحاضرة وأحيانا تبادل الأسئلة والأجوبة وهو غير كاف لتنمية ثقافة حقوق الإنسان التي تحتاج لمداخل واستراتيجيات جديدة ومتنوعة تواجه متغيرات العصر الرقمي .
التكنولوجيا	- تغيب مستحدثات التكنولوجيا عن تدريس هذه المقررات ومن ثم تغيب مفاهيم التكنولوجيا الرقمية وما تعرضه من حقوق رقمية أو ما يسمى حقوق الإنسان في عصر المعلـ ات والعصر الرقمي.
الأنشطة المصاحبة	- عادة ما ينظر إليها على أنها مضيعة للوقت ولا يمكن أن تؤثر في أداء الطلاب المعرفي وبذلك لا تسهم هذه المقررات في تحقيق ثقافة حقوق الإنسان .
التقويم	- امتحانات تحريرية تعقد في نهاية كل فصل وليس هناك تفصيلا للتقويم الشامل وخصائصه مما يؤثر سلباً على ثقافة حقوق الإنسان .
المعلم	- تشوب عمليات إعداده العديد من نواحي القصور وتسطيح برامج تدريبه مما يؤثر على امتلاكه مفردات ثقافة حقوق الإنسان .

وإذا كان ما سبق هو ما تؤكده نتائج البحوث في مجال الدراسات الاجتماعية ،فقبل أن نحكم على مناهج الدراسات الاجتماعية بمصر فالموضوعية تقتضي عرض ما يلي :

١- أن مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام تخضع ومازالت للتطوير، ومن ثم فإن الحكم عليها وعلى جدواها قد يكون أمراً متسرعاً.

٢- أنه يمكن الحكم على برامج إعداد معلمي هذه المواد حيث إن الباحثين على علم بعدم خضوعها للتطوير الجديد بواقع التدريس في كليات التربية وكل ما هو موجود مقرر لحقوق الإنسان يدرس بالسنة الأولى في بعض كليات التربية فضلاً عن بعض المحاضرات الإرشادية في هذا المجال .

٣- أنه ينبغي استقراء آراء معلمي هذه المواد حول جدواها في تحقيق ثقافة حقوق الإنسان وتوجهاتها العالمية.

٤- أن ما تشير إليه الورقة لا يمثل سوى رأى يوجه الباحثين إلى صياغة نموذج الرؤية المنهجية المقترحة لتحديث ما قد يبدو غائباً عن هذه المناهج.

سابعاً : الرؤية المقترحة لتحديث الأبعاد الغائبة لحقوق الإنسان وقضاياها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام .

يستند تفعيل دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية ثقافة حقوق الإنسان وتحديث الأبعاد الغائبة عن هذه المناهج علي عدة محاور يمكن تناول بعضها فيما يلي :

١ - وضع رؤى مستقبلية لمعلم الدراسات الاجتماعية حيث :

١-١ - يجب أن يتسم معلم الدراسات الاجتماعية ببعض السمات والصفات المستقبلية، فنحن نريد معلم دراسات اجتماعية للمستقبل:

أ- ملماً بمعلومات وحقائق ومفاهيم المادة .

ب- راغباً في تعليم الدراسات الاجتماعية .

ج- مزوداً بثقافة عامة وعلمية ولديه قدراً من الوعي بقضايا حقوق الإنسان ومستحدثاتها .

د- مستخدماً مسارات التفكير للوصول إلى التجديد والإبداع .

هـ- قادراً على ممارسة التعلم الذاتي .

و مستفيداً بالبيئة المحيطة .

Education About Environment

Education Across Environment
Education For Environment

ز – قادراً على أن يكون صانع قرار . Decision Maker

ح – قادراً على كتابة التقارير العلمية . Reporting

ط – مستوعباً لمستحدثات قضايا حقوق الإنسان وقادراً على التعامل مع متغيراتها المثيرة للجدل .

ولعل هذا ما يتفق مع مواصفات المعلم العربي والتي تريد معلماً (٢١):

- متنامياً مع هويته العربية.
- مؤمناً بالأصالة العربية ومتقبلاً للمعاصرة التي لا تتعارض مع الإطار القيمي للمجتمع.
- مزوداً بثقافة عامة وعلمية وإنسانية.
- مزوداً بأسلوب علمي في التفكير.
- متفهماً لقضايا المجتمع العربي ومسهماً في إيجاد حلول لبعضها

<u>١-٢- يجب الاهتمام بإعداد وتدريب معلم الدراسات الاجتماعية للمستقبل</u>

ويتمثل ذلك في المرتكزات المستقبلية للمعلم في إعداده وتدريبه في ظل منطلقات العولمة وثقافة الهوية محلياً وعربياً وقومياً انطلاقاً من :

أ- تحديد فلسفة وأهداف تكوين معلم المستقبل .
ب- إعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لبرامج إعداد المعلم .
ج- الاهتمام بربط كليات التربية بالمجتمع .
د- توسيع مساحة ممارسة الطلاب المعلمين للأنشطة التربوية .
ه- حث الطلاب المعلمين على التعامل مع مفردات التكنولوجيا الحاضرة والقادمة بشكل لا محالة.
و- تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين في مجال الدراسات الاجتماعية
ز- الاهتمام باستكمال تجهيزات المعامل والورش والمكتبات مكتبات شاملة (مراكز مصادر التعلم)
ح- صياغة آلية التكامل لمؤسسات إعداد المعلم مع الإعلام .
ط- توفير التمويل المالي المناسب لمقابلة متطلبات تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في مواجهة العولمة والحاجة المتنامية لإنماء ثقافة حقوق الإنسان .

٢ – تحديد الأهداف المستقبلية للدراسات الاجتماعية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان

إذا كان المختصون قد قاموا بوضع أهداف خاصة لمناهج الدراسات الاجتماعية على مستوى التعليم العام وتحديد أهدافها المستقبلية ، فالنظرة إلى تحديات المستقبل والثورات الهائلة في كافة مجالات المعرفة والتكنولوجيا والاتصال يؤكد على أن الأهداف الحالية لن تكون كافية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وترسيخ قضاياها ومستحدثاتها ، لذا يجب النظر اليها وتطويرها بالحذف والإضافة

والاستبدال في ضوء احتياجات المجتمعات وطبيعة المرحلة القادمة التي تمثل مرحلة الديمقراطية الرقمية وعصر الرقمية والمعلومات .

وفيما يلي تصور لبعض أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية المقترحة لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وهى تغطى الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية كما يلي :

١. اكتساب الطلاب قدر من الثقافة بوجه عام وثقافة حقوق الإنسان بوجه خاص تؤهلهم لفهم قضايا الإنسان ومستحدثاتها التي فرضها العصر القادم ومتغيراته الثقافية المختلفة .

٢. اكتساب وتنمية المراتب العليا للتفكير ، كالتفكير الابتكارى والناقد بما يسهم في تحويلهم من التقليد إلى الاختراع بأساليب علمية تستمد منابعها من الدراسات النظرية والعملية في الاهتمام باكتساب القدرة على التفكير عالمياً والأداء محلياً .

٣. تفهم طبيعة الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بمجالات وقضايا حقوق الإنسان التي تميزها عن طبيعة فروع المعرفة الأخرى ، حيث لم يتحقق هذا الهدف بشكل مناسب في الوقت الحالي والأمل معقود على تحقيقه خلال القرن الحادي والعشرين وتحقيق هذا الهدف يتطلب :

أ- فهم خصائص وسمات فروع الدراسات الاجتماعية مثل نسبية الحقائق وتوفير أدوات وتجهيزات المعرفة وإعادة الذخر للمعلومات كوسيلة وتأثير العلم على المجتمع سلباً وإيجابا والعكس وتعرف صفات النشاط الاجتماعي وتفهم القادة كبشر وتقدير ما بذلوه من جهد في سبيل صناعة تاريخ البشرية كحق إنساني للإنسان .

ب- زيادة الاهتمام بتنمية حقائق ومفاهيم وتعميمات التخصص في مجال الدراسات الاجتماعية .

ج- إدراك أهمية اكتساب السلوك العلمي والصحي السليم .

د- إدراك أهمية إجراء البحوث التربوية في مجال الدراسات الاجتماعية واستثمار نتائجها مع الحث على إنتاج المعرفة بجانب التزود بها .

ه- إدراك أهمية التعرف على القضايا والمشكلات العلمية والمجتمعية والإسهام في حلها .

و- الاهتمام بإتاحة الفرص للقيام بدور ايجابي في فهم حقوق الإنسان وترسيخ مستحدثاتها المثيرة للجدل بما يتفق والموروث الثقافي السائد .

ز- الاهتمام بتنمية الأداء Performance وذلك عن طريق طرح مساحة كبيرة للجانب التطبيقي في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية .

ح- تنمية التزود بالقيم والأخلاقيات والآداب .

٣ - وضع استراتيجيه لتفعيل حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية ، وتشمل هذه الإستراتيجية (٢١) :

أ- **تحديد أهداف تربوية خاصة** بمناهج الدراسات الاجتماعية وكذلك أهداف سلوكية لكل موضوع في مقررات هذه المناهج على أن تتضمن أهدافاً خاصة بتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وتحليل وتعديل السلوكيات نحوها .

ب- **اختيار المحتوى الدراسي** لهذه المناهج مع الاهتمام بتضمين مفاهيم وقضايا ومشكلات تطبيق حقوق الإنسان وكافة القضايا المجتمعية ومشكلاتها .

ج- **تنظيم المحتوى الدراسي** بأسلوب سيكولوجي وتنظيم منطقي حتى يسهل تفهم وتطبيق وتحليل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقضايا المتضمنة فيه .

د- **استخدام طرائق تدريس متنوعة** وخاصة تلك التي تحقق السلوكيات الصحية والبيئية والاجتماعية إلى ما هو أفضل.

ه- **إدخال تكنولوجيا التعليم والاتصال** بأجهزتها وبرامجها العلمية مع مراعاة أن تكون جزءاً من منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية وأن يتم تحديد أهداف وآليات لاستخدامها بما يرسخ حقوق العصر الرقمي.

و- **طرح الأنشطة التعليمية والتربوية** بحيث تحقق أهدافا تربوية محددة مع اعتبارها جزءاً مكملاً لمناهج الدراسات الاجتماعية.

ز- **استخدام أساليب تقويم متنوعة** كالمقال والاختبارات ومقاييس الأداء والاستفتاء والمقابلات الشخصية وقوائم ومقاييس التقدير...الخ.

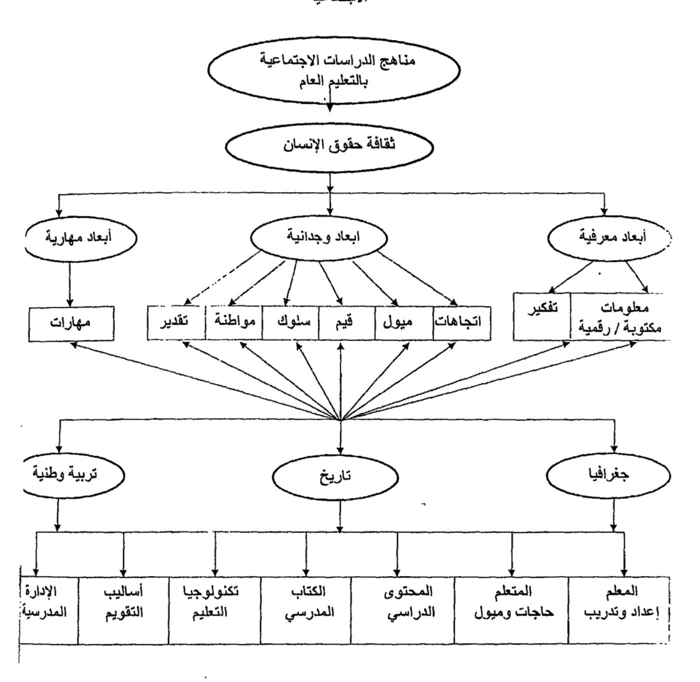
ح- **اكتساب وتنمية مفاهيم** قضايا ومفردات ثقافة حقوق الإنسان ومستحدثاتها، وذلك بإضافة إبعاد ضمن محتوى هذه المناهج قد تكون غائبة عنها خاصة في ضوء الثقافة الرقمية وما يتصل بها من حقوق للإنسان.

ط- **التأكيد على مفاهيم المواطنة** وتحقيق الهوية العربية والقومية في ظل التغيرات والتحولات التي تسود العالم والتي تحتاج بجانب ذلك ترسيخ مفاهيم الانتماء والولاء للوطن .

وقد يكون من الأفضل صياغة نموذج يوضح شكل الرؤية الايجابية لتفعيل الأبعاد الغائبة لثقافة حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام على ضوء التوجهات العالمية وذلك من وجهة نظر أصحاب هذه الورقة ، كما يظهر في الشكل التالي :

شكل (١)

الرؤية الايجابية لتفعيل الأبعاد الغائبة لثقافة حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية



١. إبراهيم غرايبه وآخرون (٢٠٠٤) : **حقوق الإنسان .. الرؤى العالميـة والإسـلامية والعربية** ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١) .

٢. أحمد إبراهيم شلبي وآخرون (١٩٩٧) :**تدريس المـواد الاجتماعيـة بـين النظريـة والتطبيق** ،(القاهرة ، المركز المصري للكتاب)

٣. أحمد حسين اللقاني وآخرون (١٩٩٠) : **تدريس المواد الاجتماعية** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ج١ ، ج٢) .

٤. أحمد خليفة بوشرباك (١٩٩٥) : **حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار منـاهج دولة قطر** ، (وزارة التربية والتعليم القطرية ، الدوحة) .

٥. أحمد عبد الكريم محمد عمايرة (٢٠٠١) " **مبادئ حقوق الإنسان في كتـب التربيـة الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى معرفة المعلمين لها** " ، (جامعة اليرموك ، كلية التربية والفنون ، رسالة ماجستير) .

٦. احمد يوسف القرعي : ثقافة حقوق الإنسان .. منهجاً دراميا
Available at : http://213.154.33.253/common/research2

٧. إيمان نور الدين أمين (٢٠٠٠) : **حقوق الإنسان في** كتب التربية الدينية (الإسلامية **والمسيحية) لمرحلة التعليم الاساسى في مصر** ، (جامعة القاهرة : مركز بحوث ودراسات الدول النامية) .

٨. حسن إبراهيم عبد العال (١٩٩٣) " التربية وأزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي " ، **مجلة دراسات تربوية** ، (مجلد ٠) ، ع ٥٨) .

٩. حلمي ساري (١٩٩٥) " مفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسى في الأردن " **مجلة دراسات** ، (مجلد ٦ " ٢٢ أ ") .

١٠. جمال محمد غيطاس : **حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات**
Available at : www.nccm.org.eg

١١. سعاد الصباح (٢٠٠٠) : **حقوق الإنسان في العالم المعاصر** (الكويت ، دار سـعاد الصباح للنشر والتوزيع ط٣) .

١٢. سيف الدين محمد البلعاوى (٢٠٠١) " التربية على حقوق الإنسان واقـع وآفـاق " ، **مجلة جامعة الأقصى** ، (المجلد الخامس) . ، ١٤٦ – ١٩٤) .

١٣. سيف بن أحمد المعمرى (٢٠٠٢) " تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء المواطنة " (جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية ، ماجستير) .

١٤. صالح أحمد رضا (٢٠٠٣) " أبناؤنا وحقوق علينا " ، ورقة عمل مقدمة للندوة الدولية حول الرؤيا الثقافية الإسلامية في معالجة قضايا حقوق الإنسان " ،(الشارقة ، دولة الأمارات العربية المتحدة ، مارس) .

١٥.عاطف محمد سعيد (١٩٩٤) " حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الاساسى في مصر : دراسة تقويمية " (جامعة عين شمس ،كلية التربية ، رسالة ماجستير) .

١٦.عبد الرازق الموحى (٢٠٠٢) : حقوق الإنسان في الأديان السماوية ، (عمان ، دار المناهج للنشر ، ط١) .

١٧.على الصاوي (٢٠٠٠) : حقوق الإنسان في مقررات الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الاساسى ، (جامعة القاهرة : مركز بحوث ودراسات الدول النامية) .

١٨. على يوسف أبو زيد (٢٠٠٣) " التجربة الفلسطينية في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية في مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية لمسئولي مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، (سلطنة عمان ، مسقط ، يناير) .

١٩.فتحي يوسف مبارك (١٩٩٤) : حقوق الإنسان في منهج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي: دراسة تقويمية ، (القاهرة، دار المعارف المصرية) .

٢٠.قيس بن المرداس البوسعيدي (٢٠٠٣) " مقارنة بين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر أسلامية ومفاهيم حقوق الإنسان في القوانين الدولية " ، ورشة العمل الإقليمية لمناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، (سلطنة عمان ، مسقط ، يناير) .

٢١.محمد علي نصر :" تفعيل دور التربية العلمية في تنمية الثقافة العلمية للمجتمع "، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر السادس " التربية العلمية وثقافة المجتمع " ، الإسماعيلية، بالما، ٢٨-٣١ يوليو المجلد الثانى .

٢٢. محمود عمار (٢٠٠٢) : حقوق الإنسان بين التطبيق والضياع ، (عمان ، مجدلاوى للنشر ، ط١).

٢٣. منظمة العفو الدولية : **ما هي حقوق الإنسان**

Available at : http://mohammdinternet.googlepages

Available at : http://www.alfarhan.org/archives

٢٤. نيفين عبد المنعم مسعد (٢٠٠٠) : **حقوق الإنسان في كتب اللغة العربيـة بمرحلـة التعليم الاساسى** ، (جامعة القاهرة ، مركز بحوث ودراسات الـدول النامية).

٢٥. هبه رؤوف عزت : **إشكاليات مفهوم " حقوق الإنسان "**

Available at : http://www.amanjordan.org/man-studies

http://doc.abhatoo.net.ma

٢٦.يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع (١٩٩٩) : **تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين** ، (دبي دار القلم ، الطبعة الأولى).

27. Cook,Philip and white ,William (2001) " Thunderbirds , thunder-voices : The application of traditional knowledge and children's rights in support of aboriginal children's education " **American Review of Canadian Studies** , Spring – Summer,(Vol. 31,N51).

28. Hahn,Carole(1999)"Human rights :An essential part of social studies curriculum " **Social Education**,(Vol 49 ,No.6).

29. Henry J.Steiner , Philip ALSTON (2000) : **International Human Rights in Context : Law Politics**.(Morals. Oxford Univ Pr, 2 nd edition).

30. National Council for the Social Studies (1999) , Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21 st century " **Social Education** (Vol.83 , No.1).

31. Quinn,Theresia Degener , Anna Bruce (2002) : **Human Rights and Disability**,(United Nations Publications).

32. Roos,Loretta(1998) " Bringing human rights home : Human rights education for the 21 st Century " **Social Education**, (Vol.62,No.6).

33. Torney , Purta (1992) Socialization and Human Rights Research : Implication for Teachers ,In **International Human Rights , Society and Schools, National** (Social studies).

تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل

إعداد

د/ محمود حافظ أحمد

أستاذ مساعد بكلية التربية

جامعة الفيوم

تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية فى ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل

مقدمة :

يعيش العالم عصر حقوق الطفل متمثلاً فى ذلك الاهتمام المتزايد بتوفير جميع صور الرعاية للأطفال أملاً فى مستقبل أفضل وعالم أسعد ويرجع ذلك إلى موقع الطفولة فى خريطة البناء الاجتماعى للمجتمعات فهى تمثل نصف الحاضر وأمل المستقبل ، ويتجلى هذا بوضوح فى العديد من الاعتبارات منها : تشريعات الطفولة التى باتت من الموضوعات المحورية ذات الأهمية الخاصة والحيوية فى الوقت الراهن ، وأنها من سمات التقدم الاجتماعى فى كافة المجتمعات المعاصرة، حيث تغيرت التوجهات الخاصة بمفاهيم التنمية الاجتماعية فترفض إعتبار الانسان مجرد وسيلة للتنمية بل ينظر إليه على أنه الغاية من التنمية وهو وسيلتها فى نفس الوقت .

وتتطلب المتغيرات العالمية المتسارعة بذل الجهود لأعداد الطفولة لمواكبة تلك المتغيرات، فحق الطفل هو حق عزيزى تفرضه الفطره وتحفظه الغريزة وتؤمنه طبيعة الوجود وتحميه التعاليم السماوية وتنظمة القوانين الوضعية فى مختلف مجالاتها (حسنى نصار ، ١٩٧٣، ٩٠).

ولما كان الحكم على مستقبل إى دولة يتم فى ضوء مدى تحملها لمسئولياتها نحو الأجيال القادمة ، وما تعده لهذه الأجيال ، ونوعية الأخلاقيات والإتجاهات التى تعمل على غرسها فيهم وتنشئتهم عليها ، لذا نصت المادة (٢٦) من اتفاقية حقوق الطفل على أنه. .

أولاً : يجب أن يكون التعليم مجانا فى مراحله الأولى الأساسة على الأقل ، وأن يكون التعليم الأولى إلزاميا ، ويجب أن يوجه التعليم نحو تنمية احترام حقوق الانسان والمبادئ المكرسة فى ميثاق الأمم المتحدة (يونسيف ، ٢٠٠٢، ٢٦) .

ثانياً : أنه يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الانسان إنماءً كاملاً وإلى تعزيز احترام الانسان والحريات الأساسية ، وتنمية مفاهيم الصداقة بين جميع الشعوب .

ثالثاً : للأباء الحق فى اختيار نوع التربية لأولادهم (المركز القومى للبحوث التربوية ، ٢٠٠٨، ٧) .

ولأن مصر من الدول التى وقعت علي المواثيق الدولية وعليها أن تنشر المعرفة والوعى بحقوق الطفل بالإضافة لما نصت عليه المادة (٢٥) من الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان والشعوب ، والذى ينص على أن " يقع على الدول الأطراف فى هذا الميثاق واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة وضمان احترامها عن طريق التعليم والتربية والاعلام واتخاذ التدابير التى من شأنها أن تضمن فهم هذه الحقوق ، وتتم معرفة الطفل بهذه الحقوق عن

طريق المقررات الدراسية ، ومن خلال المناهج الدراسية السائدة بالمدرسة والتى تجسدها هذه الحقوق من صورة واقعية (السيد محمد ، ٢٠٠٢ ، ٥) .

ولقد فرضت طبيعة العصر الكثير من التغيرات على المناهج الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها وطرائقها ووسائلها وأصبح المحتوى يتناول مشكلات وقضايا فى شتى المجالات .

وتعدُ المرحلة الإبتدائية من المراحل التعليمية التى تتوقف عليها التوجهات الأساسية لعملية التنمية البشرية ، والتى يكتسب فيها الطفل المهارات التى تمكنه من اكتساب المعرفة التى تساعده على إدراك لمفاهيم الحقوق وعلى تيسير حصوله عليها وهو يمثل منتدى أساسياً لتغيير السلوك وتعزيز تكافؤ الفرص

(Unicef,2003 ,P44)

ولكى يأخذ الطفل مكانه فى حضارة متقدمة ومتطورة يجب أن يتعلم الأنظمة التى يعيش الناس بمقتضاها ويجب أن تكون لغته مهذبة ، وأن يتعلم الطرق والعادات والقوانين التى يتبعها المجتمع ، وتستطيع مناهج الدراسات الاجتماعية إكساب ذلك للتلاميذ .

وحتى تقوم مناهج الدراسات الإجتماعية في مرحلة التعليم الابتدائى بهذا الدور الهام ينبغى أن يتضمن محتواها الحقوق الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ، وهى الحقوق التى تتعلق بأساليب التعامل والتفاهم مع الناس والتعاون معهم ، وتدعيم العلاقات ، وحل المشكلات .

فالسلوك الاجتماعي للطفل هو نتاج الحقوق الاجتماعية والتى يمكن تنميته من خلال الفصل الدراسى ، وإذا لم يظهر التلميذ السلوك الاجتماعى المرغوب فيه ، فعلى المعلم أن يقوم بإكسابه السلوك المطلوب وتطوير سلوكياته فى الاتجاه المطلوب (Thomos Stephens , 1975 , p p .130-131) .

وللمعلم دوره الهام فى تنمية الحقوق الاجتماعية وذلك من خلال تأثيره فى نفوس التلاميذ فهو نموذج يقدم القيم العامة ويقدم ما يحدده المجتمع بأمانة وموضوعية ويوجه سلوكيات التلاميذ إلى الأفضل عن طريق المعارف والمعلومات التى يقدمها .

*** تؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على أهمية حقوق الطفل منها على المستوى العالمى :**

- دراسة (Ty – Reynoldo – R .1992) والتى أهتمت بتدريس حقوق الطفل فى الفلبين.
- دراسة (Starkey – Hugh . 1992) والتى هدفت إلى توضيح كيفية تدريس حقوق الطفل فى أوربا .
- دراسة (Brzakalik- Kystoymo , and others. 1993) والتى أهتمت بوضع منهج فى العلوم المدنية للمدارس الإبتدائية فى بولندا للمراحل من ٦ – ٨ .

- دراسة (Ennew-Judith,1995) والتى أهتمت بوضع مجموعة من النصوص الأساسية التى تدرس فى التعليم الأساسى وقدمت مجموعة من الأفكار الأساسية أهمها تعريفات الطفولة والعمل والاستقلال .
- دراسة (Hommorbery-Thomas,1998) والتى أهتمت بإيضاح أهمية أتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ، حيث أكدت هذه الدراسة على أن المدارس فى الدول النامية قد لا تعكس الرؤية الخاصة بهذه الاتفاقية .

* **ومن الدراسات التى إجريت على النطاق العربى :**

- دراسة (محمود جلال ، ١٩٨٨) والتى أهتمت بتقديم تقريراً عن الخدمات التى تقدمها وزارة التربية والتعليم لطفل المدرسة الإبتدائية فى العام الدراسى (١٩٨٦ – ١٩٨٧).
- دراسة (جمال أبو الوفا ، محمد حسن رسمى ، ١٩٩٠) والتى أهتمت بوضع إستراتيجية تربوية لحماية الطفل المصرى وتحديد الاحتياجات التربوية اللازمة للطفل .
- دراسة (محمد حسنى ، ١٩٩١) والتى هدفت إلى التعرف على ما تحققه الإدارة المدرسية للحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الإبتدائية .
- دراسة (سعاد عبد الشافى ، ١٩٩٣) والتى هدفت إلى التعرف على مدى إسهام التربية الإسلامية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى حماية حقوق الطفل المصرى التعليمية .
- دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) والتى أهتمت بمعرفة مدى توافر حقوق الانسان فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى .
- دراسة (هديل الليثى ، ١٩٩٨) والتى أهتمت بمعرفة مدى توافر القيم الديمقراطية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

مما سبق يتضح أنه بالرغم من إهتمام بعض الدراسات بحقوق الطفل على المستويين العالمى والعربى فى مراحل التعليم المختلفة إلا أن هناك حاجة ماسة للتعرف على واقع حقوق الطفل فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية ، فقد أثبتت دراسة (محمد حسنى ١٩٩١) ، ودراسة (فرماوى حمد ،١٩٩٢) ، ودراسة(سعاد عبد الشافى ، ١٩٩٤) أن المدرسة الإبتدائية مؤسسة تربوية قامت على تحقيق أهداف لم تراعى فيها الكثير من حقوق الطفل ، كما توصلت دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) إلى أن حقوق الإنسان ليست ممثلة بالقدر الكافى وبالعمق المناسب فى مناهج الدراسات الاجتماعية ولم تصل بعد إلى درجة مناسبةلتفرض نفسها كأسلوب داخل حجرات الدراسة فى حين تزايد الاهتمام العالمى بتدريس حقوق الطفل

فى المدرسة الإبتدائية وفى ظل ما سبق وبوصف مصر إحدى الدول التى صدقت على إتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وإعلنت الإلتزام بنشر مبادئها من خلال التعليم فهى فى حاجة لأن تكون مناهج الدراسة فى المرحلة الإبتدائية مطابقة لحقوق الطفل ، وتأسيساً على ما سبق يتضح أهمية إجراء دراسة علمية لمعرفة مدى وفاء مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية بحقوق الطفل ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية .

* مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى التالى :

- كيف يمكن تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى فى ضوء حقوق الطفل الإجتماعية ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية :-

١) ما المكونات التى يجب توافرها فى منهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدانى فى ضوء حقوق الطفل الإجتماعية ؟

٢) إلى إى مدى تتوافر هذه الحقوق فى أهداف ومحتوى منهج الدراسات الإجتماعية الحالى ؟

٣) ما التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى فى ضوء الحقوق الإجتماعية ؟

٤) ما أثر تدريس وحدة من المنهج المقترح على تحصيل عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدانى فى ضوء الحقوق الإجتماعية ؟

* أهمية الدراسة :

- تبدو أهمية هذه الدراسة فى أنها تقرب النظر بالتطبيق حيث أنها تحاول التعرف على الواقع الفعلى لحقوق الطفل فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإبتدائية .

- تتناول الدراسة الحالية أحد المجالات المهمة التى تتصل برعاية الطفل وحقوقه وهو امر يشغل إهتمام المربين ويحتاج إلى المزيد من الدراسات .

- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة فى التعرف على حقوق الطفل فى تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

- تقدم تحليلا شاملاً لحقوق الطفل الاجتماعية وهو ما يمكن الاستفادة منه فى تطوير المناهج فى هذا المجال .

* أهداف الدراسة :

- التعرف على مدى توافر مكونات حقوق الطفل الاجتماعية فى منهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدائى .

- تقديم تصور مقترح لمنهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدائى فى ضوء حقوق الطفل الاجتماعية .
- معرفة أثر الوحدة المقترحة من منهج الدراسات الاجتماعية المقترح على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى .

* حدود الدراسة :

أقتصرت الدراسة الحالية على ما يلى :

- تطوير كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى المقرر للعام الدراسى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بعنوان " بيئات وشخصيات مصرية " .
- مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بمدرسة كفر محفوظ للتعليم الأساسى التابعة لأدارة طامية التعليمية بالفيوم .
- الاقتصار على تجريب إحدى وحدات المنهج المقترح وقياس فاعليتها فى ضوء الأهداف المحددة .
- الاقتصار على تقويم التحصيل العرفى عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) .

فروض الدراسة :

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للأختبار التحصيلى فى مكون "الرعاية الوالدية "

٢- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى مكون " الرعاية الاجتماعية"

٣- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى مكون " ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت "

٤- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبل والبعدى للاختبار التحصيلى فى مكون" تقاليد وقيم الطفل"

٥- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجدريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى مكون " الخدمات التعليمية"

٦- يوحد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للأختبار التحصيلى فى مكون" الخدمات الصحية"

٧- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى مكونات حقوق الطفل الاجتماعية الستة (

الرعاية الوالدية- الرعاية الاجتماعية – ممارسة الأنشطة – تقاليد وقيم الطفل – الخدمات التعليمية – الخدمات الصحية)

*** إجراءات الدراسة :**

صارت هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

١) الاطلاع على الكتابات والدراسات السابقة فى مجال حقوق الطفل وذلك للتعرف على المفهوم والأهمية واستراتجياته وأساليب التعلم وذلك لأعداد قائمة بالمكونات الواجب توافرها فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى فى ضوء الحقوق حقوق الطفل الإجتماعية .

٢) صياغة المكونات التى يجب توافرها فى شكل وحدات معيارية وعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين فى المناهج للتأكد من سلامتها .

٣) تحليل أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى لمعرفة مدى توافر أوجه التعلم المتضمنة فيه .

٤) تطبيق الوحدات المعيارية السابقة على أهداف ومحتوى منهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدائى للتعرف على مدى توافر مكونات حقوق الطفل الاجتماعية .

٥) إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائى فى ضوء نتائج التحليل .

٦) إعداد أدوات الدراسة تشمل :

أ- بناء وحدة دراسية من التصور المقترح " إعداد الباحث "

ب- اختبار التحصيل المعرفى " إعداد الباحث "

والتأكد من صدق وثبات هذه الدوات .

٧) اختيار عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة قبلياً .

٨) تدريس الوحدة المقترحة وتطبيق أدوات الدراسة على العينة بعديا .

٩) تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها .

١٠) تقديم التوصيات والمقترحات .

*** مصطلحات الدراسة :**

حقوق الطفل: و يقصد بها تلك الحقوق المدنية والتعليمية والثقافية والاجتماعية التى كفلها الإسلام وإعلان حقوق الطفل سنة ١٩٥٩ ، واتفاقية حقوق الطفل سنة ١٩٨٩ والاعلان العالمى لبقاء الطفل وحمايته ١٩٩٠ ، ووثيقة تنمية الطفولة والأمومة ١٩٨٨ ، واعلان العقد

الأول والثانى لحماية الطفل المصرى ورعايته (١٩٨٩ – ١٩٩٠) (٢٠٠٠ – ٢٠١٠) والقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ والتى تتفق وطفل المرحلة الإبتدائية .

الحقوق الاجتماعية للطفل:

هى تلك الحقوق الواجب توافرها للطفل من سن(٦–١٢) وتتمثل فى الرعاية الاجتماعية، التنشئة الاسرية، الاستمتاع بالوقت، ممارسة الانشطة، احترام تقاليده وقيمه .

*** الإطار النظرى للدراسة :**

*** مفهوم حقوق الانسان :**

تتفق جميع الدراسات على أن مفهوم حقوق الانسان ومحتوى هذه الحقوق قد تطور بتطور الظروف السياسية والاقتصادية ، وقد صدر الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨ من الجمعية العامة للأمم المتحدة وتتألف من ثلاثين مادة تتخذ حقوق الانسان وحرياته وتتناول هذه المواد الحقوق المدنية والسياسية وتتضمن المواد (٢٢ –٢٧) الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وعلى الرغم من أن هذه الحقوق متضمنة فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، فالأمم المتحدة أتجهت إلى تحويل هذه المبادئ إلى معاهدات دولية ملزمة تقرر ألتزامات قانونية من جانب كل دولة مصدقة على هذه المعاهدات ، والجدير بالذكر أن الباحثين قد ميزو بين ثلاث فئات لحقوق الانسان :

– **الفئة الأولى :** تشير إلى الحقوق المدنية والسياسية وقد وضعت موضع التنفيذ يوم ٢٣ مارس ١٩٧٦.

– **والفئة الثانية :** تشير إلى مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

– **الفئة الثالثة :** الحقوق الجماعية وهى تلك الحقوق التى تكون لمجموعة الأفراد وليست لفرد بعينة ، وأيضا لا يمكن حرمان أى فرد بعينة من هذه الحقوق وأن أنتهاكها يكون فى مواجهة الجماعة ومن أبرز هذه الحقوق " الحق فى تقرير المصير ويتضمن عدم خضوع أى شعب من الشعوب لسيطرة الدول الأجنبية ، وحقه فى أن يختار النظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى الذى يعيش فيه .

– الحق فى السلام ، ويتضمن التحرر من التهديد بالحرب وعدم استخدام القوة المسلحة وخصوصاً الحرب النووية .

– الحق فى التنمية ، ويتضمن حق كل شعب فى أن يتمتع بالتنمية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية .

وتأسيساً على ما سبق قوله أن قضية حقوق الانسان تحتل مكانة فى النظام العالمى الجديد مؤكدا على أن جميع حقوق الانسان والحريات الاساسية عالمية ، وغير قابلة للتجزئة ومترابطة ومتشابكة ، وأن تعزيز آية فئة من هذه الحقوق وحمايتها لا ينبغى مطلقا أن يعفى الدولة أو يحلها من تعزيز الحقوق الآخرى وحمايتها (إلهام عبد الحميد ،١٤٩)

*** التربية وحقوق الانسان :**

يقر الاعلان العالمى فى المادة السادسة والعشرين ثلاث قضايا فى حق التعليم **القضية الأولى** : أن لكل شخص الحق فى التعليم ويجب أن يكون فى مراحلة الأولى والأساسية على الأقل بالمجان.

والقضية الثانية : تقرر أنه " يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الانسان إنماءً كاملاً وإلى تعزيز واحترام الإنسان والحريات الأساسية ، وتنمية مفاهيم الصداقة بين جميع الشعوب.

والقضية الثالثة : هى للأباء الحق فى اختيار نوع التربية لأولادهم .

وإذا كانت قضايا ومفاهيم حقوق الانسان لقيت إهتماماً كبيراً من المفكرين والسياسين وكثير من التخصصات الأخرى مثل رجال القانون فإنها أيضاً حظيت حديثاً بإهتمام التربويين حيث أصبح من المتفق عليه أنه لا صلاح للمجتمع دون إصلاح للتربية، ومن ثم نوجهت كثير من الدول العربية إلى تصميم مناهج لحقوق الانسان لتدريسها والعمل على نشر مفاهيمها فى المقرارات الدراسبة المختلفة والقيام بعمل دورات تدريبية للقائمين على ندريسها من أجل اكسابهم تلك المفاهيم أولا ثم تدريبهم على طرائق وأساليب فعالة تتفق وأهداف تلك المادة والعمل على تحقيقها .

*** حقوق الانسان والمناهج الدراسية :**

تؤكد العديد من الدراسات على أنه لا يمكن الاهتمام بقضية حقوق الانسان فى التعليم إلا من خلال بث هذه المبادئ والحقوق من خلال مناهج دراسية فى جميع مراحل التعليم المختفة بدأ من مرحلة التعليم الأولى وجاءت الدراسات على المستوى العالمى والعربى لتؤكد ذلك

- فدراسة (Ty-Reynoldo - R. 1992) والتى أهتمت بتدريس حقوق الطفل فى الفلبين .
- دراسة (Starkey - H ugh , 1992) والتى هدفت إلى توضيح كيفية تدريس حقوق الطفل فى أوربا .
- دراسة (Brzakalik- Kystoymo , and others, 1993) والتى أهتمت بوضع منهج فى العلوم المدنية للمدارس الإبتدائية فى بولندا للمراحل من (٦ - ٨).
- دراسة (Ennew-Judith,1990) والتى أهتمت بوضع مجموعة من الأفكار الأساسية أهمها تعريفات الطفولة والعمل والاستقلال .

- دراسة (Hommorbery-Thomas,1998) والتى أهتمت بإيضاح أهمية أتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ، حيث أكدت هذه الدراسة على أن المدارس فى الدول النامية قد لا تعكس الرؤية الخاصة بهذه الاتفاقية .

* **ومن الدراسات العربية :**

- دراسة (محمد جلال ، ١٩٨٨) والتى أهتمت بتقديم تقريراً عن الخدمات التى تقدمها وزارة التربية والتعليم لطفل المدرسة الإبتدائية فى العام الدراسى (١٩٨٦ – ١٩٨٧).
- دراسة (جمال أبو الوفا ، محمد حسن رسمى ، ١٩٩٠) والتى أهتمت بوضع إستراتيجية تربوية لحماية الطفل المصرى وتحديد الاحتياجات التربوية اللازمة له .
- دراسة (محمد حسنى ، ١٩٩١) والتى هدفت إلى التعرف على ما تحققه الإدارة المدرسية للحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الإبتدائية .
- دراسة (سعاد عبد الشافى ، ١٩٩٣) والتى هدفت إلى التعرف على مدى إسهام التربية الإسلامية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى حماية حقوق الطفل المصرى التعليمية .
- دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) والتى أهتمت بمعرفة مدى توافر حقوق الانسان فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى .
- دراسة (هديل الليثى ، ١٩٩٨) والتى أهتمت بمعرفة مدى توافر القيم الديمقراطية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

يتضح من العرض السابق للدراسات التى إجريت على النطاقين الدراسات بحقوق العالمى والعربى أن هناك تباين فى البرامج الدراسية فى مراحل التعليم المختلفة كما أكدت هذه الدراسات أن تدريس القضية لا تزال فى مراحلها الأولى وربما تخلو الكثير من المناهج الدراسية إلى الاشارة لهذه القضية ، بينما تؤكد دراسات آخرى على أن الاهتمام بقضية حقوق الانسان فى التربية من خلال توفير مناخ يستند على الحرية والمساواة والعدالة يمكن أن يكون وسيلة لتحرير عقول أطفالنا وشبابنا من السيطرة والأنانية ووسيلة لتعميق مفاهيم التسامح والسلام واحترام الآخر (إلهام عبد الحميد ، ١٥٣)

- والجدير بالذكر أن من وظيفة المناهج الدراسية إكساب التلاميذ المعلومات التى تعتمد على الممارسة والقدرة ومن خلال سلوك إيجابى تعاونى يبتعد عن العدوانية والتعصب ، ومن هذا المنطلق يمكن مراجعة مناهجنا الدراسية بصفة عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة حاصة لتدعيم هذه القضية وتضمينها ومن خلال تغيير شامل للممارسات المنهجية .

ومن هنا تأتى أهمية تناول موضوع تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية الذى يمكن أن يحقق أهداف تدريس حقوق الانسان بشكل أساسى .

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها أُتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد قائمة بالمكونات الواجب توافرها فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء حقوق الطفل الاجتماعية.

١- الهدف من بناء القائمة:

يتمثل الهدف من بناء قائمة مكونات الحقوق الاجتماعية للطفل.والتى يجب توافرها فى محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى وتطبيق هذه القائمة على أهداف ومحتوى المنهج وإعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء القائمة المكونة لمعيار الحقوق الاجتماعية للطفل.

٢- مصادر اشتقاق القائمة المكونة للحقوق الاجتماعية للطفل:

لما كان الهدف من الدراسة تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل، ولما كانت الحقوق الاجتماعية جزء لا يتجزأ من حقوق الانساق والتى ينبغى أن تتوفر فى منهج الدراسات الاجتماعية، ونظرا لعدم وجود قائمة بهذه المكونات التى ينبغى توافرها فى هذا المنهج كان لزاماً إعداد قائمة بالمكونات والمعايير وذلك بالرجوع إلى المصادر الأتية:

١- البحوث والدراسات التى اجريت فى هذا المجال.

٢- مراجعة بعض المراجع والكتابات المتخصصة فى مجال حقوق الطفل.

٣- أراء الخبراء المتخصصين فى المجال وذلك عن طريق مقابلات مفتوحة معهم وبذلك تم تحديد العناصر الاساسية والفرعية للقائمة المكونة لحقوق الطفل الاجتماعية.

٣- ضبط القائمة:

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين للافادة من خبراتهم فى مراجعة الصياغة اللغوية والدقة العلمية فكانت لهم بعض الملاحظات التى أسهمت فى تعديل القائمة فى صورتها النهائية.

قائمة الحقوق الاجتماعية للطفل النهائية

- حق الطفل فى الرعاية الوالدية.

١- حق الطفل فى التسمية الحسنة

٢- حق الطفل فى الرضاعة .

٣- حقه فى حضانه والديه.

٤- حمايته من السلوك الخاطئ.

٤- حمايته من السلوك الخاطئ.

٥- حمايته من التربية الخاطئة.

٦- حقه فى الاهتمام به .

٧- حقه فى التعرف على اقاربه

٨- حقه فى مشاركة فى اعمالة.

- حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية :

١- التمتع بحياة كريمة.

٢- التمتع ببيئة نظيفة.

٣- الحياة فى بيئة آمنه.

٤- التمتع بمرافق وخدمات البيئة التى يعيش فيها.

٥- حقه فى الحصول على غذاء صحى.

٦- حقه فى مسكن جيد .

٧- حقه فى ملبس نظيف.

٨- حقه فى التأمين عليه ضد الحوادث

- الحق فى ممارسة الانشطة والاستمتاع بالوقت:

١- التمتع باللعب مع اصدقائه.

٢- التمتع فى ممارسة هوايته.

٣- التمتع فى ممارسة انشطة داخل المدرسة.

٤- ممارسة انشطة خارج المدرسة.

٥- حقه فى الحماية من العمل قبل بلوغه سن الخامسة عشر.

٦- حقه فى شغل وقت فراغه بطريقة ايجابية.

٧- حقه فى ممارسة انشطة الاستجمام.

٨- حمايته من اشكال العقاب المختلفة.

- احترام تقاليد وقيم الطفل :

١- احترام آرائه والتعبير عنها.

٢- احترام ثقافته البسيطة .

٣- حرية التمتع بالقيم الدينية.

٤- الحق فى الهوية الوطنية والمحافظة عليها.

٥- حمايته من اشكال التمييز.

٦- حمايته من التعرض من الممارسات التقليدية التى تضر به .

٧- الحق فى الرعاية البديلة لغير ذوى الأسر.

٨- الحق فى التسامح والتفاهم فى البيئة التى يعين فيها.

- الحق فى الخدمات التعليمية فى المجتمع

١- حق الطفل فى تعليم الزامى

٢- حمايته من مواصلة تعليمه.

٣- رعاية الطفل الموهوب.

٤- التعليم والتاخيل للطفل المعاق.

٥- حمايته من فعل أو ترك شيئ معين.

٦- حمايته من المعلومات الضارة.

٧- اكسابه مهارات صياتية.

٨- حريته فى الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.

- الحق فى الخدمات الصحية:

١- الرعاية الصحية والنفسية للطفل.

٢- التطعيم ضد الامراض بالمجان.

٣- التمتع بعلاج على حساب الدولة.

٤- الفحص الدورى كل سنة فى المدرسة.

٥- الحق فى الحصول على غذاء مناسب لحاجته الصحية.

٦- حمايته من الممارسات التى تضر بصحته

٧- الحق فى العيش فى بيئة نظيفة مناسبة لصحته

٨- حقه فى التأمين عليه ضد الحوادث داخل المدرسة وخارجها .

ثالثاً: تحليل أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى:

لما كان من الضرورى معرفة مدى توافر قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فى أهداف ومحتوى الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى وذلك فى ضوء المكونات التى ينبغى توافرها فى مناهج الدراسات الاجتماعية التى تأخذ بهذه القائمة، ولما كانت القائمة والتى سبق إعدادها تتضمن الحقوق الاجتماعية للطفل التى ينبغى توافرها فى منهج الدراسات الاجتماعية، لذا ينبغى تطبيق هذه القائمة على أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى وذلك باستخدام اسلوب تحليل المحتوى .

أولاً: تحليل أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى:

١ - الاهداف المعرفية:

١- يتعرف التلميذ على أهم المعالم التاريخبة والجغرافية الرئيسية فى البيئات المصرية.

٢- يتعرف التلميذ على أهم موارد البيئة.

٣- يتعرف التلميذ على أثر البيئة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

٤- يتعرف التلميذ على كيفية التعامل مع موارد البيئة والمحافظة عليها.

٥- يقارن بين مظاهر لنشاط البشرى للبيئات المصرية المختلفة.

٦- يميز التلميذ بين العادات والتقاليد الايجابية والسلبية.

٧- تحدد المشكلات الناتجة عن التفاعل بين الانسان والبيئة.

٨- يتعرف التلميذ على دور البيئة المختلفة فى بناء مصر.

٩- يقترح التلميذ حلولاً للمشكلات البيئية.

١٠- يتعرف التلميذ على أهم الشخصيات عبر العصور.

١١- يتعرف التلميذ على أهم الحملات التى هاجمت دولته والدول العربية.

١٢- يتعرف التلميذ على نظام الحكم فى وطنه.

١٣- أن يفسر التلميذ معنى كلمة قانون ويعرف أهميته بالنسبة للوطن.

٢) الأهداف المهارية:

١- يوزع التلميذ البيئات المصرية على خريطة مصر.

٢- يسجل التلميذ مشاهداته على المعالم السياحية والحضارية فى البيئات المختلفة.

٣- يحدد على خرائط مصر أهم المشروعات الحديثة التى تسهم فى تنمية البيئـات المختلفـة بفضل مشروع توشكى وترعة السلام.

٤- يكتب التلميذ موضوعاً عن البيئة التى يعيش فيها.

٥- يشارك التلميذ فى جمع الصور لأهم الشخصيات التى لها أثر فى البيئة.

٦- يمارس التلميذ الديمقراطية داخل المدرسة وخارجها

٧- يصمم التلميذ البومات للشخصيات التاريخية.

٨- إعداد برامج إذاعية تتحدث عن الشخصيات العامة.

٩- المساهمة فى معالجة بعض العادات البيئية فى المحافظة.

١٠- المشاركة فى النهوض بالبيئة مثل المشاركة فى موضوع محو الامية.

٣- الأهداف الوجدانية:

١- يقدر التلميذ قيمة الموارد فى البيئة والتعامل معها والمحافظة عليها.

٢- يقدر عظمة الخالق التى تتمثل فى مظاهر البيئة المحيطة.

٣- يقدر التلميذ الجهود المبذولة لتعمير الصحراء لضرورة تنمية البيئة .

٤- يؤمن التلميذ بأهمية دور الفرد فى تنمية البيئة.

٥- يقدر التلميذ قيم الانتماء للوطن.

٦- يظهر التلميذ أهتماما بضرورة معالجة المشكلات البيئة المختلفة

٧- يجد التلميذ متعة فى قراءه الاهداف.

٨- يحترم التلميذ وجهات النظر المختلفة حول قضايا البيئة .

٩- يعتز التلميذ بأهم الشخصيات التاريخية فى بيئته .

وقد اسفرت عملية التحليل عن النتائج التالية:

- أن عدد الاهداف الكلى هو (٣٢) هدفاً.

إن عدد الأهداف التى انطبقت عليها بنود قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٥) أهداف.

عدد البنود الفرعية المكونة لحقوق الطفل الاجتماعية التى انطبقت على الأهداف (٥) مـن بنود القائمة بنسبة ٩% تقريبا من مجموعة بنود القائمة.

ثانياً: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية" بيئات وشخصيات مصرية" للصف الخامس الابتدائى المقرر للعام الدراسى ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩

إجراءات التحليل:

١ - الهدف من التحليل :

يهدف التحليل إلى التعرف على مدى توافر مكونات ابعاد قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فى محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى.

٢- تحديد فئه التحليل:

لما كان التحليل سيتم فى ضوء قائمة الحقوق الاجتماعية للطفل لذا تعد الستة مكونات الرئيسية والبنود الفرعية التى يتضمنها كل مكون رئيسى فئات يتم فى ضوئها التحليل.

٣- تحديد وحدة التحليل:

اتخذت الفقرة وحدة للتحليل ، حيث أنها الوحدة الطبيعية للمعنى ويقصد بالفقرة جمله أو اكثر تحمل معنى تام.

٤- تحديد وحدة التعداد:

اتخذ التكرار وحدة للتعداد فعندما تنطبق فقره ما من فقرات الكتاب المدرسى على أى بند من المكونات الستة الرئيسية المكونة لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية يعطى تكرار(√) وذلك فى الخانة المقابلة لها وذلك فى الجداول الخاص بتسجيل النتائج.

٥- تم إعداد جدول خاص لإجراء عملية التحليل وقد تضمن قسمين:

الأول: يتضمن المكونات الستة الرئيسية لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية والبنود الفرعية منها.

الثانى: يتضمن فقرات المحتوى فى كل موضوع من موضوعات الكتاب.

قواعد وأسس التحليل:

أتبع اثناء التحليل عدداً من الاسس والقواعد المحددة لتحديد الفقرات الاساسية وتصنيفها كالتالى:

١ - حينما تظهر فى الفقره الواحدة أكثر بند من بنود القائمة يشار إليها.

٢- تم استبعاد الاسئلة فى الموضوعات وكذلك الاسئلة والتدريبات والانشطة الواردة فى نهاية كل وحدة دراسية من التحليل.

٣- القيام بإعداد جدول مواصفات وذلك فى نهاية التحليل يضمن النسب المئوية للفقرات التى تنطبق عليها بنود القائمة.

ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بتحليل محتوى موضوعات كتاب الدراسات الاجتماعية " بيئات وشخصيات مصرية" للصف الخامس الابتدائى ، وذلك بتطبيق قائمة الحقوق الاجتماعية عليه وفقاً للأسس والقواعد المحددة للتحليل فى مرتين متتاليين بينهما فاصل زمنى مدته ثلاثون يوماً.

وتم حساب عدد نقاط الاتفاق بين التحليليين الاول والثانى وذلك باستخدام المعادلة التالية(رشدى طعيمة ، ١٩٨٧ ، ١٧٨)

$$C.R = \frac{2m}{N_1 + N_2} \times 100$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق ٩١ % تقريباً.

إجراءات تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية " بيئات وشخصيات مصرية" المقرر للصف الخامس الابتدائى للعام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ :

استخدام الباحث فئة التحليل المحددة وقد أتبعت قواعد وأسس التحليل السابقة وفى ضوء ما سبق قداسفرت علمية التحليل عن النتائج التالية:

- يشتمل كتاب الدراسات الاجتماعية (بيئات وشخصيات مصرية" على ستة وحدات موزعين على فصلين دراسيين :

أولاَ الفصل الدراسى الأول: من العام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩

الوحدة الأولى: (البيئة الزراعية) وتتضمن موضوعات

١- توزيع البيئة الزراعية فى مصر.

٢- السكان فى البيئة الزراعية .

٣- المحافظة على البيئة الزراعية.

الوحدة الثانية: (شخصيات من التاريخ الفرعونى) وتتضمن موضوعات

١- مينا وتوحيد القطرين.

٢- أحمس وطرد الهكسوس.

الوحدة الثالثة: (البيئة الصناعية) وتتضمن موضوعات :

١- توزيع البيئة الصناعية فى مصر.

٢- السكان فى البيئة الصناعية .

٣- المحافظة على البيئة الصناعية.

ثانياً: الفصل الدراسى الثانى من العام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩

الوحدة الاولى(البيئةالصحراوية) وتتضمن موضوعات

١- توزيع البيئة الصحراوية فى مصر.

٢- السكان فى البيئة الصحراوية.

٣- المحافظة على البيئة الصحراوية.

الوحدة الثانية (شخصيات من التاريخ الاسلامى) وتتضمن موضوعات

١-عمرو بن العاص ودخول الاسلام مصر.

٢- صلاح الدين الايوبى وجهادة ضد الصليبين.

٣- سيف الدين قطز وجهاده ضد المغول.

الوحدة الثالثة:

(البيئة الساحلية) وتتضمن موضوعات :

١- توزيع البيئة الساحلية فى مصر.

٢- السكان فى البيئة الساحلية.

٣- المحافظة على البيئة الساحلية.

أولاً: نتائج التحليل للفصل الدراسى الاول:

- عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الاول (٢٣٥) فقرة.
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية. (١١ فقرة)
- نسبه الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعدد الفقرات الكلى = ٢٢,٩٢ % تقريبا

جدول (١) يوضح الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فى التحليل الاول

حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل فى الرعاية الوالدية	حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية	الحق فى ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق فى الخدمات التعليمية	الحقل فى الخدمات الصحية	المجموع
عدد الفقرات	٢	٣	١	٣	١	١	١١
النسبة المئوية	٢٥ %	%٣٧,٥	%١٢,٥	%٣٧,٥	%١٢,٥	%١٢,٥	%٢٢,٩٢

نتائج التحليل الثانى:

- عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الاول(٢٣٥) فقره.
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (١٣) فقرة.
- نسبة الفقراتالتى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعيــة لعــدد الفقــرات الكلـــى= ٢٧,٠٨% تقريباً.

جدول (٢) يوضح الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فــى التحليــل الثانى.

حقــــوق الطفـــــل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل فى الرعاية الوالدية	حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية	الحق فى ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق فى الخدمات التعليمية	المجموع
عـــــدد الفقرات	٣	١	٢	٣	٢	٢	١٣
النـــــسبة المئوية	%٣٧,٥	%١٢,٥	%٢٥	%٣٧,٥	%٢٥	%٢٥	%٢٧,٠٨

- بلغ عدد الفقرات المتفق عليها (٢٣٠) فقرة

ثانيا: نتائج التحليل للفصل الدراسى الثانى:

- بلغ عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الثانى(٢٢١) فقرة
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٨) فقرات.
- نسبة الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعــدد الفقــرات الكلـــى= ١٦,٦٧ % تقريباً.

جدول (٣) يوضح الفقرات التى انطبقت ليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعيــة فــى التحليــل الاول:

حقــــوق الطفــــل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل فى الرعاية الوالدية	حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية	الحق فى ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق فى الخدمات التعليمية	المجموع
عــــدد الفقرات	١	٢	٢	١	١	١	٨
النـــسبة المئوية	%١٢,٥	%٢٥	%٢٥	%١٢,٥	%١٢,٥	%١٢,٥	%١٦,٦٧

نتائج التحليل الثانى:

- بلغ عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الثانى(٢٢١) فقره .
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٩) فقرات.
- نسبة الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعــدد الفقــرات الكلــى= ١٨,٧٥% تقريبا

جدول (٤) يوضح الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فــى التحليــل الثانى:

حقــــوق الطفــــل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل فى الرعاية الوالدية	حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية	الحق فى ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق فى الخدمات التعليمية	المجموع
عــــدد الفقرات	١	٢	٢	١	٢	١	٩
النـــسبة المئوية	١١,١١ %	٢٢,٢٢ %	٢٢,٢٢ %	١١,١١ %	٢٢,٢٢ %	١١,١١ %	١٨,٧٥

بلغ عدد الفقرات المتفق عليها(٢١٦) فقرة .

رابعا : إعداد التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل :

أولا : تحديد الأسس العامة للتصور المقترح :

سيتم وضع هذا التصور في ضوء الصورة النهائية لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية التى ينبغى توافرها في منهج الدرسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي والتي تم إشتقاق مكوناتها الرئيسية والفرعية من :

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال حقوق اللطفل .
- الكتابات والمراجع الخاصة والتي اهتمت بمجال حقوق الطفل .
- الدوريات والمجلات والمطبوعات المتعلقة بحقوق الطفل .
- دراسة محتوى بعض الإعلانات والإتفاقيات المحلية والعالمية المتعلقة بشأن حقوق الطفل .
- استطلاع آراء الخبراء فى المجال.

هذا بالإضافة إلى ما أسفرت عنه نتائج تطبيق القائمة علي أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي والتي تم تحليلها فى الخطوه السابقة .

ثانيا : تحديد الأبعاد الرئيسية للتصور المقترح .

لما كان التصور المقترح سيتم في ضوء قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لذا ستتخذ المكونات الرئيسية السته للقائمة جوانب رئيسية للتصور المقترح هي :

١- حق الطفل فى الرعاية الوالدية

٢- حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية

٣- الحق فى ممارسة الانشطة والاستمتاع بالوقت

٤- احترام تقاليد وقيم الطفل

٥- الحق فى الخدمات التعليمية

٦- الحق فى الخدمات الصحية

العناصر الأساسية للتصور المقترح :

فيما يلي الإطار النظري لحقوق الطفل الاجتماعية ، وتنميتها وإكسابها لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي حتى تنعكس علي سلوكه .

الاطار النظري :

١ تنمية المفاهيم الخاصة بالحقوق بين الأفراد والجماعات والشعوب .

٢ دور الوالدين تجاه الطفل .

٣- دور المدرسة ومؤسسات المجتمع تجاه الطفل .
٤- دراسة بعض المشكلات الاجتماعية وموقف الطفل تجاهها .
٥- المشاركة المجتمعية ومؤسسات المجتمع للنهوض بالطفولة .
٦- دراسة شخصيات قدمت إسهامات في مجالات الحياه المختلفة .

طريقة التدريس :

لما كان معرفة حقوق الطفل الاجتماعية يتطلب إكساب التلاميذ سلوكيات مرغوب فيها، لذا يجب علي المعلم وهو بصدد تنفيذ عناصر التصور المقترح وهذا يتطلب منه إستخدام طرق تدريسية مختلفة غير الطرق التقليدية بما يتلاءم مع أهداف التصور المقترح ، وعليه أن يهتم بالمواقف التي من خلالها يحدث تعديل السلوك المرغوب فيه ومعرفة حقوق الطفل ودور كل من الأسرة والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها نحوه .

- ومن ثم تعد طريقة " المناقشة والحوار " من الأساليب التدريسية المفيدة والفعالة لما لها من دور في زيادة ثقة التلميذ في ذاته وزيادة قدرته علي الفهم وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٢٣) .
- طريقة " حل المشكلات " حيث تعبتر هذه الطريقة أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها التلميذ بدور إيجابي للتغلب علي صعوبة تحول بينه وبين تحقيق هدف يسعى إليه ، هذا مع التركيز علي المفاهيم والإتجاهات والقيم والمهارات المختلفة والتي يحدث من خلالها تعديل سلوكيات التلاميذ وإكسابهم معرفة بحقوقهم الاجتماعية في البيئة التي يعيشون فيها .
- طريقة " لعب الأدوار " وهذه الطريقة تتميز بأنها تمكن التلاميذ من زيادة فرص التعبير عن ذاتهم وإكسابهم الكثير من القيم والإتجاهات وتقبل آراء الآخرين كما أنها تساعد التلاميذ زيادة حساسيتهم نحو الأخرين وحسن التصرف وتعديل سلوكهم .

هذا وبإستخدام الانشطة والوسائل التعلمية المختلفة والتي يحدث من خلالها تعديل سلوكيات التلاميذ وإكسابهم مفاهيم ومعلومات وقيم وإتجاهات إيجابية ومهارات تمكن من زيادة تكيفهم مع البيئة والمحافظة عليها وتقوية إنتمائهم إليها .

الأنشطة والوسائل التعليمية :

لما كان إكساب التلاميذ لبعض المفاهيم والحقوق الاجتماعية يعتمد بصفه علي ممارسة الأنشطة والأعمال داخل المدرسة وخارجها ، وإن يتوفر ذلك من خلال المعلم الديمقراطي القدوة الذي يستطيع العمل علي إكساب التلميذ الشخصية الاجتماعية من خلال الموازنة بين

دوره كمعلم يتناول تدريس محتوى بمجالاته المختلفة وبين دورة كقائد اجتماعي يعمل على تغيير وتعديل سلوك التلاميذ .

- لذا ينبغي علي الملعم وهو بصدد تنفيذ هذا التصور المقترح للمنهج الاهتمام بالأنشطه والوسائل التعليمية والأعمال الجماعية وتوفير المواقف التي من خلالها يستطيع التلاميذ معرفة حقوقهم في المجتمع ودورهم في البيئة التي يعيشون فيها وكيفية تعاملهم مع مكوناتهم .

وإن كان من الصعوبة حصر جميع الأنشطة والأعمال الملائمة لتحقيق أهداف التصور المقترح إلا أنه يمكن إعطاء أمثلة لها :

- تشجيع التلاميذ علي المناقشة وإبداء أرائهم بحرية .
- إتاحة الفرص لأنماط الإتصال المختلفة في إتاحة الجو المناسب لإتصال التلميذ بالأخر .
- مشاركة التلاميذ فى الأعمال الجماعية والعمل علي تماسك الجماعة عن طريق تعريف التلاميذ بعضهم ببعض .
- خلق فرص التعاون والممارسات التعاونية وتبادل الأراء التعاونية .
- الإنتفاع بمرافق وخدمات البيئة وكيفية المحافه علي كل ما هونافع .
- إتاحة الفرص للتلاميذ في اللعب والتعبير الحر عن هوايتهم وممارستهم للأنشطة التي تكون محببه إلى أنفسهم .
- مناقشة التلاميذ فى موضوعات خاصه بحياتهم الاجتماعية وتحظى بإهتمامهم .
- قيام التلاميذ بزيارة إلى أحد المؤسسات الاجتماعية المحيطه بالمدرسة والتعرف على خدماتها وجهودها فى المجتمع .
- قيام التلاميذ برحلات إلي مناطق تنمي لديهم القدرة علي إحترام تقاليد وقيم المجتمع .
- إشراك التلاميذ في تنظيم معارض ومتاحف صغيرة في المدرسة .
- إستخدام أسلوب لعب الأدوار لتشجيع التلاميذ وذلك من خلال الشخصيات التاريخية والاجتماعية .
- مناقشة التلاميذ فى حدود مستواهم فى بعض المشكلات الاجتماعية وإحترام أرائهم فى مثل نفص الملاعب التي تناسبهم ، تغذيه الأطفال الجياع ، حمياتهم من وسائل العقاب المختلفة .
- مشاهدة الأفلام التى تصور الرعاية البديله لغير ذوى الاسر .
- تدريب التلاميذ على كيفية الحمايه من التعرض للمارسات التقليديه التى تضربهم .
- إعطاء تدريبات للتلاميد يمارسون من خلالها الحق في الإنتماء للبيئة والحفاظ عليها .

- تدريب التلاميذ علي كتابة موضوعات توضح رأيهم وتحترم فيها أفكارهم ومشاعرهم.
- مشاهدة أفلام تصور حياة التفاهم والتسامح بين الشعوب .
- إعطاء التلميذ العديد من الفرص لإتخاذ قرارته عن طريق الأختيار الأمثل بما يتوافق مع أحترام عاداته وتقاليد وحرتيه الدينية .
- تكليف التلاميذ بأعمال تخدم البيئة التي يعيشون فيها كأعمال التشجير وتجميل الميادين وكيفية المحافه عليها وحمايتها من الآثار الضارة حتي تكون بيئة نظيفة صالحه لحياتهم .
- مشاركة التلاميذ في الإحتفالات الوطنيه الجماعيه الدينية منها والإجتماعية واحترام عادات وتقاليد الآخرين .

التقويم :

- لما كان إكساب التلاميذ للحقوق الاجتماعية يتطلب إكتساب سلوكيات مرغوب فيها ولما كانت الحقوق الاجتماعية للتلاميذ لها جانب معرفي وجانب عملي ينعكس علي سلوك التلميذ لذا يجب أن تتسع عملية التقويم لتشمل إلي جانب التحصيل المعرفي الجوانب الخاصة العملية .
- ومن ثم يعتبر تقويم الجانب المعرفي عن طريق الأختبارات الموضوعية وبخاصة الأسئلة التي تقيس فهم التلاميذ للمفاهيم مثل التفسير ، والإستنتاج، المقارنه ، التمييز ، إدراك العلاقات ، إطاء أمثله ، التعميم ، هذا إلي جانب أسئله المقال التي تعطي الفرصة للتلاميذ في التعبير عن رأيهم .

خامسا : أدوات الدراسة :

١- بناء وحدة دراسية من التصور المقترح " إعداد الباحث "

لقد إزداد في الأونه الأخيرة الإهتمام بحقوق الإنسان وإعادة صياغة المناهج بما يتلائم مع هذا الإتجاه مما ترتب عليه ظهور مشكلات وقضايا ، الأمر الذي أدي إلي ظهور إتجاهات تربويه تركز علي كيفية تعامل التلاميذ بطريقة وظيفيه تساعدهم علي تطبيق ذلك في الحياه اليوميه ، ويلاحظ على منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي قلة الإهتمام بالعديد من المعارف والقيم والإتجاهات المتعلقة بحقوق الطفل الاجتماعية ، ونظرا لأن الدراسة الحالية تتبني فلسفة حقوق الطفل الاجتماعية بإعتبارها محور رئيسي يتضمن مجموعة من المكونات يستند إليها عملية تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي ، ولقد تم بناء تصور مقترح لهذا المنهج في ضوء مكونات حقوق الطفل الاجتماعية .

ولمعرفة فعالية هذا التصور المقترح اختار الباحث الوحدة الاولي من كتاب الدراسات الاجتماعية المقررة علي تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي من الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وذلك وفق الخطوات التالية :

١- تحديد عنوان الوحدة :

تبني الوحدات الدراسية علي أساس تعرف ميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال دراسة مشكلات المجتمع وتحليلها وهذا يعني أن الوحدات الدراسية تسعى إلي تحقيق مبدا الوظيفية بحيث يشعر التلاميذ أثناء دراستهم أن ما يتعلموه ذات معنى ووظيفة في حياتهم اليومية (أحمد اللقاني ، ١٩٩٥ ، ٢٦٨) .

وبناء علي ذلك اختبار الباحث الوحدة الاولي من الفصل الدراسي الثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ تحت عنوان " البيئة الصحراوية في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية " .

٢- اسباب إختيار موضوعات الوحدة :

١- تشتمل دروس هذه الوحدة علي موضوعات يحتاج التلاميذ لمعرفتها حيث نتناول أهمية البيئة في حياة الإنسان وعلاقته بها وبعض العادات والتقاليد التي ترتبط بحياة الإنسان إرتباطا كبيرا وبعض قضايا ومشكلات البيئة .

٢- أهمية هذه الموضوعات التى تفسر العلاقة بين الإنسان والبيئة وما يدور حولها من نشاطات وعادات وتقاليد سكان هذه البيئات .

٣- تساعد دراسة هذه الوحدة فى تنمية الشعور لدى التلاميذ ببعض القيم والسلوكيات المرغوب فيها وإكتساب بعض الإتجاهات مثل واجب التلاميذ نحو البيئة وحمايتها وتجميلها ، وحسن الإستخدام ، المهارات الحياتية ، حقوق المرأة .

٤- إرتباط بعض موضوعات الوحدة بعده قضايا ومشكلات يجب أن يلم بها التلاميذ مثل حقوق المرأه وهي مكون رئيسي من مكونات الحقوق الإجتماعية تنشق منها حقوق الطفل الاجتماعية .

٥- تدريس الوحدة يحتاج إلى فترة زمنيه تتيح للتلاميذ تنمية إكتسابهم لبعض الحقوق الاجتماعية وإكتساب سلوكيات موجبه نحوها .

٣- أهداف الوحدة :

تعد الأهداف وصف دقيق لنوع ومستوى التعلم المراد تحقيقه من دراسة التلاميذ للوحدة كما أن الأهداف تمثل موجهات للعمل في تخطيط وبناء الوحدة الدراسية (أحمد اللقاني ، ١٩٨٩ ، ١٠١) والأهداف التعليمية هي وصف للتغيير المتوقف حدوثه في سلوك التلاميذ

نتيجة تزويدهم بخبرات تعليميه وتفاعلهم مع المواقف التعليمية . هذا وقد تم صياغه أهـداف الوحدة في ضوء أهداف التصور المقترح لمنهج الدراسـات الاجتماعيـة للـصف الخـامس الإبتدائي الذي سبق إعدادة ، وتم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس من دورس الوحده فـي ضوء الأهداف الخاصة بالوحدة علي النحو التالي :

١- الأهداف المعرفية :

من المتوقع بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادرا علي أن :

١- يعطي تعريف صحيح لكل من بيئة – تنوع البيئات – تكامل البيئات .
٢- يستنتج العلاقة بين الإنسان والبيئة .
٣- يتعرف علي أثر البيئة في الحياه الاقتصادية .
٤- يتعرف علي أثر البيئة في الحياه الاجتماعية .
٥- يتعرف علي كيفية التعامل مع موارد البيئة والمحافظة عليها .
٦- يقارن بين مظاهر النشاط البشري للبيئات المصرية .
٧- يميز التلميذ بين العادات والتقاليد الإيجابية والسلبية .
٨- يقترح حلولاً للمشكلات البيئية .
٩- يتعرف علي نظام الحكم في وطنه .
١٠- أن يفسر معنى كلمة قانون ويعرف أهميته بالنسبة للوطن .

٢- الأهداف الوجدانية :-

من المتوقع بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادر ! علي أن :

١- يقدر قيمة الموارد في البيئة والتعامل معها والمحافظة عليها .
٢- يقدر عظمة الخالق التي تتمثل في مظاهر البيئة الصحراوية .
٣- يقدر الجهود المبذوله لتعمير الصحراء .
٤- يؤمن بأهمية دور الإنسان في البيئة .
٥- يقدر قيم الإنتماء والولاء للوطن مصر .
٦- يقترح بعض الحلول لتنمية موارد البيئة الصحراوية .
٧- يسلك سلوك إيجابياً نحو التعامل مع موارد البيئة الصحراوية .
٨- يحدد السلوكيات الجيده لأهل البيئة الصحراوية .
٩- يبدى رأيه في العادات والتقاليد الموجودة في البيئة الصحراوية .
١٠- يقدر جهود الدوله في توفير سبل الراحة والترفيه لسكان البيئة الصحراوية
١١- يظهر اهتمام بضرورة معالجة مشكلات البيئة الصحراوية .

١٢- يحترم وجهات النظر المختلفة حول قضايا البيئة الصحراوية .

٣- الأهداف المهارية :

من المتوقع بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادر علي أن :

١- يوزع الصحراء المصرية علي خريطة مصر ويحدد معالمها .

٢- يمارس التلميذ حقوقه داخل المدرسة من خلال تفاعله مع زملائه ومدرسية.

٣- يصمم البومات لشخصيات تاريخية واجتماعية .

٤- يعد برامج إذاعية عن الحقوق والواجبات للتلميذ في المدرسه الإبتدائية .

٥- يساهم في معالجة بعض العادات في البيئة الصحراوية .

٦- يشارك في النهوض بالبيئة الصحراوية .

٧- يجمع صور لأهم الشخصيات التي ساهمت في النهوض بالبيئة الصحراوية.

٨- يمارس التلميذ حقه في الأنشطه الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها من خلال مشاركته فيها .

٩- يمارس التلميذ هوايته المحببه داخل المدرسة وخارجها .

١٠- يمارس التلميذ حقه في الإنتفاع بالمرافق وخدمات البيئة الصحراوية .

١١- يساهم في نظافة البيئة الصحراوية .

١٢- يساهم في المحافظة علي المعالم الأثرية في البيئة الصحراوية .

٤- محتوى الوحدة :

بعد تحديد أهداف الوحدة قام الباحث بتحديد المحتوى بناء علي ما يلي :

- الإطار العام المقترح والذي سبق إعداده .
- محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم وقيم والذي يعتبر بمثابة مساهمة رئيسية في بناء الوحدة
- مكونات حقوق الطفل الاجتماعية والإستفادة من تطبيق قائمة الحقوق الإجتماعية للطفل علي أهداف ومحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي .
- وقد تضمنت الوحدة الموضوعات التالية :

١- توزيع البيئة الصحراوية في مصر وعوامل وجودها :

- مفهوم البيئة الصحراوية .
- توزيع البيئة الصحراوية .
- خصائص البيئة الصحراوية .

الخصائص الطبيعية :

- السطح .
- المناطق الجبلية الصخرية .
- مناطق الأودية الجافة .
- المناطق المنخفضة .
- المناطق المنخفضة عن سطح البحر .
- المناخ .
- النبات .
- الحيوان .
- الخصائص البشرية .
- سكان مستقرون .
- بدو رُحل .

٢- السكان في البيئة الصحراوية : نشاطهم – عادتهم وتقاليدهم .

- الرعى .
- الزراعية .
- الصناعة .
- التعدين .
- السياحة .
- التجارة .

أهم عادات سكان البيئة الصحراوية وتقاليدهم :

- قبيلة – شيخ القبيلة :
- إحترام الرأي .
- الكرم – الشجاعة – الزواج المبكر .
- زواج الأقارب – الأفراح عدة أيام .
- السكن في خيام تصنعها النساء .

٣- المحافظة علي البيئة الصحراوية والتعامل معها وتنميتها :

- موارد البيئة الصحراوية :
  - المياه .
  - الارض الزراعية .

- النبات الطبيعى .
- الثوره الحيوانية .
- الموارد المعدنية .
- الموارد البشربة .
- المناطق السياحبة .

- تنمية الموارد الطبيعية في البيئة الصحراوية .

- موارد المياه .
- الأرض الزراعية .
- المحافظة علي النبات الطبيعي .
- الاهتمام برعي الأغنام
- إقامة محميات طبيعية .
- تنمية الموارد المعدنية .
- الإستفادة من مصارد الطاقة المتحددة .

- تنمية الموارد البشرية في البينة الصحراوية :

- تغيير أحوال البدو .
- إقامة المساكن .
- توطين السكان .
- توفير الخدمات .
- توفير المواصلات .
- مراكز التدريب .
- توفير الرعاية الصحيه .
- خدمات التعليم .
- الإعلام .
- الإذاعة والتليفزيون .
- الصحف والمجلات .

٥- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة .

تم توزيع موضوعات الوحدة وفقاً للزمن الذي حددته وزارة التربية والتعليم كما هـو مبين بالجدول التالى :

الوحدة	الموضوعات	عدد الحصص
"البيئة الصحراوية "	١- توزيع البيئة الصحراوية في مصر .	٤
	٢- السكان في البيئة الصحراوية .	٤
	٣- المحافظة علي البيئة الصحراوية	٤
	الجملة	١٢

٦- ضبط الوحدة :

ثم عرض محتوى لوحدة بعد الإنتهاء من بنائه علي مجموعة من السادة الخبراء في المناهج وطرق التدريس بغرض التحقق من صلاحيتها من حيث سلامة الأهداف والمحتوىوالطرائق المستخدمة ومدى شموله لموضوعات الوحدة وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وأصبحت الوحدة صالحة للتجريب .

٧- مقترحات السير وطرق التدريس المستخدمة في الوحدة :

مر تدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة بالخطوات التالية :

- تحديد ودراسة الأهداف الإجرائية لكل موضوع من موضوعات الوحدة .
- يتبع المعلم تدريس الوحدة بطرق التدريس التي تقوم علي المناقشة والحوار وحل المشكلات ولعب الأدوار .
- يحدد المعلم مستوى المعارف والمهارات الحالية للتلاميذ وذلك من خلال الأسئلة والمناقشات والملاحظة ومن خلال الاختبارات المقننة .
- يقوم المعلم بتخطيط أنشطة يستطيع التلاميذ أن يتعلمو من خلالها علي معارف ومعلومات لها صلة بموضوع التعلم الجديد .
- يقدم المعلم للتلاميذ معلومات ومعارف جديدة في صورة أنشطة ويقوم المعلم بدور الموجه والمرشد للتلاميذ حيث يقدم الخبرات مصحوبه بالتفسيرات والأدلـه ويقوم بتدعيم التلاميذ لما يتعلموه .
- يحكم المعلم علي التلاميد علي المدى الذي وصلوا إليه في نهاية كل موضوع معتمدا علي التغذية الراجعة المناسبة . Feed back .

٨- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية .

أستخدمت الوسائل التعليمية في تنفيذ الوحدة حتي تجعل الموقف التعليمي أكثر فعالية ومنها علي سبيل المثال :

- جهاز التسجيل لتسجيل المناقشة والحوار التي تدور بين المعلم والتلاميذ .
- مجموعة من الصور لنماذج سكان البيئة الصحراوية .
- مجموعة من الصور تضم بعض الأنشطة البشرية المختلفة لسكان الصحراء .
- شرايط فيديو وأفلام سينمائية لعرض أهم الأنشطة لسكان البيئة الصحراوية
- جهاز عرض الشرائح والأفلام الشفافة الثابتة لعرض بعض الشرائح لمظاهر الحياه في البيئة الصحراوية .
- شريط فيديو عن البيئة الصحراوية ضمن موسوعة بيئات وشخصيات مصرية .
- جمع صور للأفراح البدوية ثم كتابة ما تعبر عنه الصورة بأسلوب التلاميذ
- جمع صور عن مشزوعات تنمية الصحراء وكتابة سطرين تحت كل صورة .

٩- تقويم الوحدة :

أعتمد تقويم الوحدة مراعياً فيها أرتباط موضوع الوحدة وأهدافها ومحتواها وأنشطتها لتشمل جميع جوانب التعلم المختلف بحيث تقيس تحصيل التلاميذ وإكتسابهم للمفاهيم والمعارف والإتجاهات والقيم والمهارات .

وأعتمد التقويم علي ثلاث أنماط هي :

- تقويم ذاتي قبلي وذلك لتحديد المعارف السابقة .
- تقويم ذاتي بعدي ودلك لتحديد النمو في المعارف .
- تقويم ختامي وذلك لتحديد مدى تحقيق أهداف الدرس .

١٠- مراجع الوحدة :

١- منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان . التربية علي حقوق الإنسان والديمقراطية ، ١٩٩٤ .

٢- نادر فرجاني : حول معوقات إنتشار مبادئ حقوق الإنسان ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان ، ١٩٩٣ .

٣- محمد شريف وأخرون : حقوق الإنسان (مناهج التدريس في العالم العربي) ، دار العلم للملايين ، ١٩٩٧ .

٤- الهام عبد الحميد ، كمال حامد : التعليم وحقوق الإنسان في مصر ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية ، ١٩٩٧.

٥- المركز القومي للبحوث التربوية : الحق في التعليم ، رؤي وتوجهات ، ٢٠٠٨.

٦- عاطف محمد سعيد : حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى ، ١٩٩٤ .

٧- إبتسام محمد حسن : حق الطفل المصري في برامج الحلقة الاولي ، ٢٠٠٦ .

١١- مرجع الوحدة :

يعد مرجع الوحدة الدليل الذي يسترشد به المعلم في تنفيذ الوحدة ، وتم إعداد مرجع الوحده الدراسية " البيئة الصحراوية في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية "

واشتمل مرجع الوحدة علي :

- عنوان الوحدة .
- أهداف الوحدة .
- طرق التدريس وخط السير .
- الأنشطة والوسائل المستخدمة في تدريس الوحدة .
- الخطة الزمنية .
- أساليب التقويم .

ثانيا : الاختبار التحصيلي :

١- الهدف من الأختبار :

يهدف الاختبار إلي قياس مدى فهم تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي (عينة البحث) للمفاهيم والمعلومات المتضمنة في وحدة " البيئة الصحراوية " .

٢- صياغة مفردات الأختبار :

تمت صياغة مفردات الاختبار علي نمط الاختيار من متعدد ، واكمل ، والصواب والخطأ ، ويطلب من التلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة .

٣- صدق الاختبار :

تم عرض الإختبار في صورته الاولية علي مجموعة من السادة المحكمين وذلك للتحقق من صدق المحتوى ومدي سلامة المفردات ومدى إرتباطها بموضوع الدرس .

٤- التجريب الإستطلاعي للإختبار :

طبق الاختبار في صورته الأولية علي عينة (٣٥) تلميذا بالصف الخامس الإبتدائي بمدرسة طامية الإبتدائية بالفيوم في العام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ وذلك بغرض :

٥- حساب ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار بإستخدام معادلة (رتشارد سون) (الصيغة ٢١) وكان معامل الثبات ٠,٨٦ .

٦- زمن الاختبار :

تبين أن متوسط زمن تطبيق الاختبار والإنتهاء من الإجابة عن جميع مفرداته هو ٤٥ دقيقة .

٧- التأكد من وضوح المعاني وتعليمات الاختبار :

لوحظ أن معظم التلاميذ لم يكن لديهم إستفسارات فيما يتعلق بمفـــردات الاختبـــار أو تعليماته مما يبين وضوح وملائمة مفردات الاختبار ومناسبتها .

٨- الصورة النهائية للاختبار :

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة عليه (٣٠) مفردة.

وقد اعطيت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار التحصيلى(٣٠) درجة

جدول (٥) يبين موصافات الإختبار التحصيلي :

الموضوعات	المستويات المعرفية			عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	
توزيع البيئة الصحراوية في مصر.	٥	٣	٢	١٠
السكان في البيئة الصحراوية .	٤	٤	٢	١٠
المحافظة علي البيئة الصحراوية .	٣	٤	٣	١٠
المجموع الكلي	١٢	١١	٧	٣٠

التصميم التجريبي وإجراءات التجربة :

أتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وكانت الخطوات كالتالي :

١- متغيرات الدراسة :

أ- المتغير المستقل :

المتغير المستقل في هذه الدراسة تمثل الموضوعات التى تضمنتها الوحدة الدراســية " البيئة الصحراوية " في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية .

ب - المتغير التابع :

المتغير التابع في هذه الدراسة هو نمو الجانب المعرفي لدى تلاميذ الصف الخــامس الإبتدائى كما يقيسه الاختبار التحصيلى فى المستويات المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق).

٢- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بمدرسة كفر محفوظ الإبتدائية التابعة لإدارة طامية التعليمية بالفيوم في العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ ، وتكونت العينه من مجموعة تجريبية واحدة بلغ عددها (٤٥) تلميذاً وقد تم إستبعاد عدد من التلاميذ وذلك لعدم جديتهم في الإجابة وكثرة تغيبهم أثناء دراسة الوحدة وبذلك أصبح العدد النهائي للمجموعة التجريبية (٤٠) تلميذا .

٣- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الوحدة الدراسية علي عينة الدراسة (المجموعة التجريبية ٩ في العام الدراسى ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ الفصل الدراسي الثاني، وذلك للحصول علي المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الاحصائية الخاصة بنتائج البحث .

٤- تدريس الوحدة :

بعد تحديد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، التقي الباحث مع معلم الدراسات الاجتماعية لتوضيح الغرض من البحث وأهمتيه وخطوات التدريس ودور كل من المعلم والمتعلم وتم تزويد المعلم بدليل للإسترشاد به أثناء تدريس الوحدة التي تم صياغتها من التصور المقترح لمحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي ، وإستمر تدريس الوحدة لمدة (١٢) حصه بواقع حصتان أسبوعياً .

٥- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الإنتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق أدوات البحث بعدياً (الاختبار التحصيلي) علي عينة الدراسة وذلك للتعرف علي التحسن الذي طرأ علي مستوى التحصيل المعرفي لمكونات حقوق الطفل الاجتماعية ولمعرفة تأثير تجريب الوحدة من التصور المقترح .

عرض النتائج ومناقشتها :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث وللتحقق من صحة الفروض .

١- أختبار صحة الفرص الأول :

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فرو ق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الوالدية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (٦) يبين المتوسط والإنحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التأثير في مكون (الرعاية الوالدية)

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٥٦٨	١,٩٨	١١,٢٢١	٠,٠١	٣,١١٢
بعدي	٤٠	٣,٦٠٠	١,٦٠٢			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (الرعاية الوالدية) وبذلك يقبل الغرض الأول للبحث الذي ينص علي أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الوالدية) لصالح التطبيق البعدي .

٢- اختبار صحة الفرض الثاني :

ينصر الغرض الثاني للبحث علي أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، قبلي – بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الاجتماعية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (٧) يبين المتوسط والإنحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التأثير في مكون (الرعاية الاجتماعية)

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٢٣٠	١,٢١٢	٩,٩٨٨	٠,٠١	٣,٢١٥
بعدي	٤٠	٣.١	١,٢٧٠			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي عينة البحث في مكون (الرعاية الاجتماعية) وكذلك يتضح أن حجم تأثير الوحدة المقترحة كبير وبذلك يقبل الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في مكون (الرعاية الاجتماعية) .

٣- إختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الغرض الثالث علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجتمعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الاختبار التحصيلي فــي مكــون (ممارســة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) لصالح التطبيق البعدي .

جدول رقم (٨) يبين المتوسط والإنحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التــأثير فــى مكــون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت)

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٢,٢٠١	٢,٠١٩	١٠,٠٩٠	٠,٠١	٣,٠١٥
بعدي	٤٠	٥,٨٦٧	٣,٤٣٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوســطي درجات عينة البحث في مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) وكذلك حجم التأثير كبير مما يبين أن تدريس الوحدة المقترحة له نتائج إيجابية وبذلك يقبل الفــرض الثالــث الوحــدة المقترحة له نتائج إيجابية وبذلك يقبل الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلاله " إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدى) فى مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) .

٤- اختبار صحة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (تقاليد وقــيم الطفل) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (٩) يبين المتوسط والإنحراف المعياردي وقيمة (ت) وحجم التأثير في مكون (تقاليد وقيم الطفل) .

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٢٤٠	١,٠١٣	١٥,٠٢٥	٠,٠١	٤,١١٦
بعدي	٤٠	٤,٠١٥	١,٢١٩			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (تقاليد وقيم الطفل) .

وكذلك يبين أن حجم التأثير كبير وبذلك يقبل الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (تقاليد وقيم الطفل) لصالح التطبيق البعدي.

٥- اختبار صحة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس من فروض البحث علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الخدمات التعليمية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (١٠) بين المتوسط والإنحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في مكون (الخدمات التعليمية)

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٠,٢٧٩	٠,٢٨٥	٨,٩٤٣	٠,٠١	٢,٥٦٢
بعدي	٤٠	١,٠١٥	٥,٠٨٠			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (الخدمات التعليمية) كما تبين أيضا أن حجم التأثير كبير ، حيث أن التأثير الذي يفسر ١,٥ فأكثر من التباين الكلى تأثير كبير (فوائد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٤٤٣) .

٦- اختبار صحة الفرض السادس :

ينص الفرض السادس علي انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجتموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكون (الخدمات الصحية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (١١) بين المتوسط والإنحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في مكون (الخدمات الصحية)

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٣,٢١١	٢,٥٦١	٩,٩١٨	٠,٠١	٣,٠٢٥
بعدي	٤٠	٦,٨٤٥	٣,٨٤٤			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق (القبلي – البعدي) في مكون (الخدمات الصحية) وبذلك يقبل الفرض السادس للبحث الذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية(قبلي – بعدي) في الاختيار التحصيلي في مكون (الخدمات الصحية) لصالح التطبيق البعدى، كما يتبين أيضا أن حجم التأثير كبير وهذا يفسر أن التباين الكلى للمتغير التابع يرجع إلي المتغير المستقل والذي سبق إثبات أنه ذو أثر كبير عليه .

٧- اختبار صحة الفرض السابع :

ينص الغرض السابع على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلى – بعدي) في الاختبار التحصبلي في مكونات حقوق الطفل الاجتماعية (الرعاية الوالدية– الرعاية الاجتماعية – ممارسة الأنشطة – تقاليد وقيم الطفل – الخدمات التعليمية– الخدمات الصحية).

جدول (١٢) المتوسط والإنحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في المكونات الستة لحقوق الطفل الاجتماعية الكلية.

التطبيق	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلاله	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٩,٢٣٧	٧,٣١٤	١٩,٠٢٥	٠,٠١	٥,٠٣٤
بعدي	٤٠	٢٠,٣١١	١٠,١١٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) وذلك في المكونات الستة الرئيسية لحقوق الطفل الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة ٠,٠١ ، وبذلك يقبل الغرض السابع من فروض البحث والذي ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكونات حقوق الطفل الاجتماعية الكلية .

كما تبين أيضا أن حجم التأثير كبير وهذا يفسر أن التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلي المتغير المستقل .

وبذلك يمكن القول أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أظهروا فهما واضح للمفاهيم والمعلومات المتعلقة بمكونات حقوق الطفل الاجتماعية والتي جاءت في الوحدة الدراسية .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

من الغرض السابق لنتائج الدراسة يمكن القول :

- اثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الرعية الوالدية) من مكونات حقوق الطفل الاجتماعية علي تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) وبعد دراسة التلاميذ لوحدة " البيئة الصحراوية ، إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (١١,٢٢١) ويمكن إرجاع ذلك أن أستخدام مكون (الرعاية الوالدية) من مكونات الحقوق الاجتماعية للطفل أثناء دراستهم للوحدة ساعد على زيادة الوعي بحقوقهم الاجتماعية والتي جاءت متوافقة من مفاهيم ومعارف وقيم مع الوحدة الدراسية .
- اثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الرعاية الاجتماعية) من مكونات حقوق الطفل الاجتماعية علي تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي – بعدي) إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت"(٩,٩٨٨) ويرجع ذلك إلي فاعلية وإستخدام الوحدة الدراسة " البيئة الصحراوية " بما تضمنه من مفاهيم ومعلومات وإتجاهات وقيم عن الحقوق الإجتماعية للطفل .
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيت قيمة "ت" (١٠,٩٠) .
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (تقاليد وقيم الطفل) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لعينة الدراسة حيث بلغت قمية "ت" (١٥,٠٢٥) .
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الخدمات التعليمية) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٨,٩٤٣).
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الخدمات الصحية) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٩١٨).
- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكونات حقوق الطفل الاجتماعية الستة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة "ت" (١٩,٠٢٥) .
- أوضحت النتائج فاعلية الوحدة الدراسية (البيئة الصحراوية) علي تلاميذ المجموعة التجريبية بعد دراستهم لها حيث ساعدت علي نمو المعارف وتحديد المفاهيم والمبادئ

وتنظيمها مما جعل التعلم ذا معني قائماً علي الفهم ، كما أن استخدام المعلم لطرق تدريسية مختلفة كما هو موضح بالوحدة الدراسية المقترحة والوسائل والانشطة التعليمية ادي إلي التحسن الذي طرأ علي نتائج التلاميذ في التطبيق البعدي لإختيار مكونات حقوق الطفل الاجتماعية .

– ارتباط موضوعات والوحدة الدراسية " البيئة الصحراوية " بعد إثرائها وإعادة صياغتها في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية جعلها ذو أهمية كبيرة لدى التلاميذ لإرتباطها بحياتهم وواقعهم مما زاد من اهتمامهم ودافعيتهم نحو دراسة موضوعات الوحدة .

التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصل إليها الباحث الحالي من نتائج وفي ضوء حدود البحث ومنهجه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

- لما كانت أهداف تدريس كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي تمثل نسبة ضعيفة منها تشير إلي حقوق الطفل الاجتماعية ، لذلك يوصي البحث الحالي بضرورة الاهتمام بصياغة الاهداف بحيث تتضمن كافة مكونات قائمة حقوق الطفل الاجتماعية .
- لما كانت هذه الدراسة قد كشفت عن أن محتوى منهج الدراسات الاجتماعية يتضمن نسبة ضعيفة جدا من الفقرات التي تشير غلي حقوق الطفل الاجتماعية ، لذلك يوصي البحث الحالي بضرروة أن تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية المفاهيم والتعريفات والقيم والإتجاهات التي ينبغي أن تدرس لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وسيلة لتوظيف الحقوق الاجتماعية مما يؤدي إلي إحساس التلاميذ بضرورة احترام الناس جميعاً واحترام أعمالهم وخدماتهم وتبادل وجهات النظر وتنظيم الاراء والأفكار والإلتزام بالمبادي والقيم من خلال الوطن والفرد .
- أن يتضمن محتوى المنهج الجوانب التالية حق التلميذ في التعبير عن نفسه الاختلاف مع غيره ، المشاركة في جميع الأنشطة ، حرية النقد ، واحترام الرأي ، الإعتراف بحق الأخرين ، إتخاذ قرارات مشتركة أو فردية عندما يكون هناك ضرورة .
- اجراء دراسة تحتوي علي برامج تتضمن تدريب معلمي الدراسات الإجتماعية في المرحلة الإبتدائية أثناء الخدمة حتي يمكنهم من كيفية ممارسة حقوق الطفل الاجتماعية أثناء التدريس .

المراجع العربية والاجنبية

١- حسنى نصار: تشريعات حماية الطفولة، حقوق الطفل فى التشريع الدستورى، والـــولى، والمدنى، والجنائى، والتشريع الاجتماعي وقواعد الاحوال الشخـــصية، الاســـكندرية، منشأة المعارف، ١٩٧٣، ص ٩ .

٢- يونيسف: اتفاقية حقوق الطفل واتفاقية القضاء على جميع اشكال التميز ضـــد المـــرأة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٦

٣- السيد محمد دعدور: المنهج الدراسى وبناء الانسان العربى، ٢٠٠٢، ص ٥ .

٤- المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو بالقاهرة الحق فى التعلـــيم، رؤى وتوجهات ، ٢٠٠٨ ، ص ٧

5- Unicef: the situation of childhood in Egypt, Arights Based Analysis, cairo, September, 2003, P.44

6- Thomas stephems: Imptementing Behvioral approaches in Elementary and secondary school charles / E. Merrill Pubtishing copany Columbus ohio, 1975. pp130- 131

7- Ix Reynoldo- R.v " teaching children's rights in the phiippmes. social- Education, v56n4 21 Apr- May 1992, P 220.

8- Starkey- Hugh: teaching children's Rights in Europe, Social- Dducation- r56 m4- 30 Apr - May : 1992 , P228.

9- Brzakalil Krystoyma, and others : life in edemacvatic society : aprimary school civics couvse for polond, National Endowment Ed Democrey. Washinglom. Dc, united Srates in formation Agecy- Washing tom, D.C., 1993

10- Lmew- Judith," learning orlobouring? " Acompilation of key texts on child workand Basic Education, united Nations children's fund Florence (italy) mternatiomal and child Development contre. 1995.

11- Hammarberg- Thomas.," Aschool for chilolrem with rights. The significance of the united Nations convention on the rights of child for Modern Education policy "united nations dildren's fund. florenve) italy international child development center. 1998 .

١٢- محمود جلال عبد الحميد:" تقرير عن البرامج والخدمات التى تقدمها الوزارة فى مجال رعاية الطفولة، المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى، المجلد الاول، الفترة،(١٩- ١٢) مارس، ١٩٨٨ .

١٣- جمال محمد أبو الوفا، محمد حسن رسمى: استراتيجية تربويه لحمايه الطفل المصرى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين، المؤتمر السنوى الرابع للطفـــل المـــصرى،(٢٧- ٣٠) ابريل، ١٩٩٠ .

١٤- محمد محمود حسنى" الحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الابتدائيــة" المــؤتمر الرابع للطفل المصرى، الطفل المصرى وتحديات القرن ٢١، المجلد الاول، الفتــرة (٢٧- ٣٠) ابريل ، ١٩٩١ .
١٥- عاطف محمد سعيد:" حقوق الانسان فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الاساســى فى مصر، دراسة ميدانية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعــة عــين شمس، ١٩٩٤ .
١٦- هديل محمود الليثى:" القيم الديمقراطية لدى طلاب الحلقة الاولى من التعليم الاساســى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس ١٩٩٨.
١٧- سعاد عبد الشافى محمد:" التربية الإسلامية وحقوق الطفل المصرى التعليمية، المــؤتمر السنوى السدس للطفل المصرى، الفترة(١٠-١٣) ابريل ١٩٩٣ .
١٨- رشدى أحمد طعيمة: تحليل المحتوى فى العلوم الانسانية، القاهرة، دار الفكر العربــى، ١٩٨٧ .
١٩- رشدى فام: حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الاحصائية" المجلة المصرية للدراســات النفسية، العدد(١٦) ، مجلد (٧) مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧
٢٠- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس ، نماذجــه ، مهاراتــه، القــاهرة، عــالم الكتــب، (٢٠٠٣)، ص ٣٢٣
٢١- أحمد حسين اللقانى : المنهج ، الاسس، والمكونات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتــب ، (١٩٩٥) ص ٢٦٨
٢٢ - أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظريــة والتطبيــق ، القــاهرة، عــالم الكتــب، (١٩٨٩) ص ١٠١
٢٣- محمد شريف وآخرون: حقوق الانسان (مناهج التدريس فى العالم العربى) دار العلــم للملايين، بيروت، ١٩٩٧
٢٤- الهام عبد الحميد، كمال حامد: التعليم وحقوق الانسان فى مصر ، مركــز الدراســات والمعلومات القانونية، القاهرة، ١٩٩٧
٢٥- المركز القومى للبحوث التربوية: الحق فى التعليم ، رؤى وتوجيهات القاهرة، ٢٠٠٨ .
٢٦- ابتسام محمد حسن حق الطفل المصرى فى برامج الحلقة الاولى من التعليم الاساســى، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٦

فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا

إعداد

دكتور

عبد الرؤوف محمد الفقي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

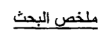
كلية التربية - جامعة طنطا

دكتور

نادية فهمي إمبابي

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية - جامعة طنطا



ملخص البحث

اسم الباحثان : د . عبد الرءووف محمد الفقى — أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد — كلية التربية – جامعة طنطا

د. نادية فهمى امبابى — مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ — كلية التربية – جامعة طنطا

عنوان البحث : فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا.

هدف البحث : استهدف البحث الحالى الكشف عن مستوى وعى طلاب كلية التربية جامعة طنطا شعبة التاريخ بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ، ومحاولة التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب قسم التاريخ كلية التربية جامعة طنطا.

عينة البحث : تكونت من (25) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا .

ولتحقيق أهداف البحث قاما الباحثان بإعداد مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وكذلك البرنامج المقترح ، وتم تطبيق المقياس على عينة البحث تطبيقا قبليا ثم درس لهم البرنامج المقترح تلاه تطبيق المقياس تطبيقا بعديا .

وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,) بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لصالح التطبيق البعدى .

وفى ضوء نتائج البحث قدمت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة .

الكلمات المفتاحية :

المواطنة — **Citizenship**

حقوق الإنسان — **Human Rights**

المقدمة

تعد مرحلة الشباب وما تتضمنه هذه الفئة العمرية من طلاب وطالبات العمود الفقرى للأمم والشعوب ، ذلك لما يوجد فى هذه المرحلة من خصائص ومميزات تجعل هؤلاء الشباب الأمل المعقود عليه فى تطوير الأمة .

ومع زيادة التحديات التى ظهرت فى العقود الأخيرة من القرن الماضى وتلاحقت فى القرن الحالى ، وما يشاهد من أحداث متلاحقة وتطورات سريعة بما أدى إلى حتمية التغيير والتطوير فى معظم دول العالم الأمر الذى أدى إلى حدوث قلق لدى بعض المجتمعات من هذا التغيير ومنها الدول العربية والإسلامية التى تخشى أن تؤدى هذه التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية إلى التأثير على قيمها ومبادئها وثقافتها وعاداتها وتقاليدها وذلك بفعل الهالة الإعلامية التى تحدثها الدول المتقدمة .

ولذلك كان من الضرورى الاهتمام بالنظام التربوى خاصة برامج إعداد معلم المستقبل من خلال كليات التربية التى تعمل على إعداده أكاديميا ومهنيا وثقافيا ، لمساعدته فى مواجهة هذه التحديات والتصدى لها من خلال ما لديه من وعى ثقافى عن مجتمعه موروثة ومكتسبه ، جديده وقديمه ، غثه وطيبه ، وذلك باعتبار أن النظام التربوى من أهم النظم الاجتماعية استنادا إلى أن الغاية من فلسفة النظام التربوى والتعليمى هو تأكيد مكانة الإنسان فى المجتمع بصفة خاصة والكيان العالمى بصفة عامة ، وذلك من خلال تنمية شخصية الفرد بشكل متوازى ومتناسق ومعرفته بحقوقه وواجباته ، وتدعيم سمة المواطنة بإعداد جيل محب لوطنه ومحافظا عليه ،عاملا على تطويره ، حيث تستند فلسفة النظام التربوى فى هذا الصدد إلى أن الوظيفة الأساسية للعلم هى الوظيفة الاجتماعية التى من خلالها يتعلم الفرد كيف يتفاعل مع الخصائص الحضارية والعمل على تنمية أسس وطنه وتراثه الثقافى ، والمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع ومسايرة طموحاته وأهداف وآمال وتطلعات المجتمع .

وعلى عاتق المعلم يقع العبء الأكبر لتحقيق فلسفة النظام التربوى لذلك وجب إعداده إعدادا جيدا وتدريبيا متواصلا لنجاح العملية التعليمية .

وإذا كانت التنمية البشرية تعد من أهم الأهداف التى تسعى المجتمعات إلى تحقيقها فإن ذلك يتطلب إعادة تعلم المواطنة وحقوق الإنسان ، ونقول إعادة لأن المواطنة وحقوق الإنسان من القضايا القديمة المتجددة التى تفرض نفسها عند معالجة موضوع التنمية البشرية ، أو بمعنى آخر عند البدء فى مشاريع الإصلاح والتطوير المجتمعى سواء المحلى أو العالمى .

ويوضح عل الجمل (٢٠٠٧ ، ١٠١) أن المواطنة تعد أحد الركائز الأساسية فى إحداث تنمية سياسية واقتصادية واجتماعية داخل المجتمع وذلك لما تحمله من قيم تجعل الفرد قادرا على المشاركة الإيجابية والفعالة فى كل ما يدور حوله من قضايا ومشكلات سواء كانت داخل المجتمع أو خارجه .

وهذا يجعلنا نؤكد على اكتساب الفرد متضمنات ثقافة المواطنة وثقافة حقوق الإنسان المتمثلة فى الجانب التشريعى وما يحتويه من دساتير الدول التى تقنن حقوق المواطن وواجباته ، وكذلك الجانب التربوى عن طريق التنشئة التى تسعى إلى تحقيق سلوك إيجابى للأفراد ووعيهم بحقوقهم وواجباتهم وبالقيم المواطنية وممارستها فى مجتمعهم ،كذلك الجانب السياسى فى شكل البنى والآليات والمؤسسات التى تستوعب مشاركة الفرد والمجتمع فى البناء الوطنى الديمقراطى للدولة .

وكذلك التأكيد أيضا على أن الوعى بحقوق الإنسان يعنى جميع سبل التعلم التى تؤدى إلى تطوير معرفة ومهارات وقيم حقوق الإنسان ، بما يؤدى بالمتعلم إلى فهم هذه المبادئ وممارستها ، حيث يتم ذلك من خلال نشر المعرفة الأساسية والخاصة بقضايا حقوق الإنسان وتعزيز اندماجها بقيم المجتمع العامة من خلال المناهج الدراسية .

ويعد الوعى بثقافة حقوق الإنسان من الموضوعات الهامة والتى استحوذت على جانب كبير من الاهتمام لدى العديد من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المتمثلة فى الجمعيات الأهلية والمجتمع المدنى ذلك لأن هذا الاهتمام يساير ويواكب الاتجاهات العالمية بصفة عامة واتجاهات الحكومة والدولة بصفة خاصة ، حيث أصبح من الضرورى وعى الإنسان وتثقيفه ومعرفته بحقوقه وواجباته سواء السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية من المطالب الرئيسية للتنمية البشرية ووجود هذه المساحة من المعرفة والممارسة يمثل معيارا حقيقيا لتطور المجتمع وممارسة الديمقراطية .

فالمواطنة وحقوق الإنسان يعتبران وجهان لعملة واحدة ، فإذا كانت المواطنة كما وضحها أبو الفتوح رضوان (١٩٦٠ ، ٣٤) أنها الشعور بالانتماء للوطن والقيادة السياسية التى هى مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية ، وتوضحها نادية أبو سكينة (٢٠٠٧ ، ٤٥٦) بأنها الشعور بالانتماء الصادق لمصرنا من أجل رفعتها واستقرارها وأمنها ، وهذا المفهوم يجب غرسه فى نفس كل طالب على أرض هذا الوطن .

أو كما يشير نافع وآخرون (٢٠٠١ ، ٢٧) إلى أن المواطنة مفهوم تاريخى شامل ومعقد له أبعاد عديدة ومتنوعة منها ماهو مادى قانونى ، ومنها ما هو ثقافى سلوكى ، ومنها أيضا ما هو وسيلة أو غاية يمكن بلوغه تدريجيا لذلك فإن نوعية المواطنة فى دولة ما تتأثر بالنضج السياسى والرقى الحضارى .

فالمواطنة بذلك تمثل أحد أوجه العملة ، وممارسة الإنسان لحقوقه ومشاركته الفعالة فى مجتمعه يمثل الوجه الآخر .

وبالنظر إلى مفهومى المواطنة وحقوق الإنسان نظرة تاريخية نجد أنهما نتاج التحولات التاريخية والسياسية فى المجتمعات وإن كان اقترانه بالدولة الحديثة ، إلا أنهما مفهومان قديمان عرفتهما العديد من الحضارات الإنسانية القديمة ، إلا أن ظهورهما المعاصر خرج من التقليدية وأصبحوا حق ثابت فى الحياة السياسية والاجتماعية بين الفرد والمجتمع فهما محصلة الدولة الحديثة التى تسعى إلى سيادة حكم القانون والمشاركة السياسية الكاملة من جانب المواطن فى ظل دولة المؤسسات ، وأن ممارسة المواطن لجميع حقوقه فى ظل وعيه بتلك الحقوق ووعيه بأهمية المواطنة وتعرف ثقافتها يعد أساسا للفكر القانونى الدستورى المعاصر ، فالفكر السياسى الحديث يعتمد فى بنائه القانونى للمجتمع على مفهوم المواطنة وإجراءات تنفيذها بما يوضح أن تطوير الواقع السياسى للمجتمع مرهون على المستوى التنظيرى والمستوى التنفيذى السلوكى بتأكيد مفهوم المواطنة وممارسة حقوق الإنسان بشكل تطبيقى عملى فى ضوء مناخ سياسى وقانونى إيجابى ، واعتبار المواطنة وحقوق الإنسان حق لكل مواطن وواجب وطنى على كل مواطن .

ويؤكد ذلك أحمد فتحى سرور (الأهرام ، ٢٠٠٨/١٢/١٤م) أن الفكرة الجوهرية الأولى التى يجب أن ننطلق منها هى أن حقوق الإنسان ليست مفهوما غريبا وإنما هى إرث مشترك للإنسانية انطلق من ثقافة الأمم والحضارات والثقافات عبر التاريخ ، وبالطبع تختلف المسميات ولكن جوهر حقوق الإنسان ما هو إلا الحرية والعدل والمساواة والكرامة والتضامن .

وتوضح هبه عزت (٢٠٠٢، ١) فى هذا السياق أن المواطنة أحد المفاهيم الرئيسية فى الفكر الليبرالى منذ تبلوره فى القرن السابع عشر كنسق للأفكار والقيم ، تم تطبيقه فى الواقع الغربى فى المجالين الإقتصادى والسياسى فى القرنين التاليين ، وما ترتب على ذلك من آثار على الترتيبات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية فى القرن العشرين ثم مطلع قرننا هذا ، وإذا كانت الليبرالية عند نشأتها قد دارت حول فكرة الحرية الفردية والعقلانية وتقوية مركز الفرد فى مجتمع سياسى قام على قواعد عصر النهضة على أبنية اجتماعية حاضنة وقوية ، فإن مفهوم المواطنة قد تطور وتحور عبر مسيرة الليبرالية ليتركز حول خيارات الفرد المطلقة وهواه كمرجع للخيارات الحياتية والسياسية اليومية فى دوائر العمل ، والمجتمع المدنى ، والمجال العام، ووقت الفراغ وليصبح المفهوم المفتاح الذى لا يمكن فهم الليبرالية وجوهرها دون الإحاطة بأبعاده المختلفة وتطوراته الحادثة المستجدة ، حيث

يستبطن تصورات الفرد ، الجماعة ، والرابطة السياسية ، ووظيفة الدولة ، والعلاقات الإنسانية والقيم والأخلاق .

ذلك يؤكد لنا ضرورة الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان كأفراد أو جماعات فى مجتمع يؤثر ويتأثر بما حوله من متغيرات يجب أن نواكبها شئنا أم لم نشأ .

ولما كان التعليم يمثل القضية الرئيسية للمجتمع باعتبارها قضية أمن قومى ورافد طبيعى لاكتساب الطلاب سلوك قيمى إيجابى حيث أن التعليم هو العمود الفقرى للتنمية البشرية الشاملة للوطن بل للنهوض بالوطن فى شتى المجالات ، فأصبح من المهم أن يعى الطالب المعلم بهذه المفاهيم بل وممارستها سلوكيا .

وذلك تحقيقا للمفهوم العملى للمواطنة وحقوق الإنسان باعتبار أنهما يحددان سلوك الفرد وعلاقاته وتفاعلاته مع المجتمع والدولة ومؤسساتها التى يتعامل معها بل ويمثل جزء منها ، تلك التفاعلات والعلاقات التى تتم فى إطار الدستور والقوانين واللوائح المنبثقة منه والتى من خلالها نضمن ممارسة المساواة والعدل بين جميع المواطنين أفراد المجتمع .

مشكلة البحث

يدور فى هذه الأيام حوار حول ثقافة المواطنة ، وتوجهات تم إقرارها من خلال المؤتمرات والاتفاقيات بشكل رسمى حول حقوق الإنسان وتفعيلها ، وعلاقة ذلك بالتحديات التى نواجهها فى ظل أطروحات العولمة ، فهناك توجه يسعى إلى توسيع رقعة المواطنة والانتقال بها إلى الحدود العالمية اعتمادا على مجموعة من المفاهيم كالتسامح والتعايش ونبذ الغضب والتعصب والحوار الثقافى وحوار الحضارات وغير ذلك من حقوق للإنسان يجب أن يمارسها ، ويعنى ذلك أنه ليس من الملائم الآن السعى إلى الانغلاق فى وقت تتجه فيه المجتمعات الدولية للانفتاح ، وإن كان هذا المنطق صحيح إلا أنه من حيث التنفيذ يحتاج إلى تقدير واع ودراسة مرحلية انتقالية وتحديد مستواه ومتطلباته ، وتوقع آثاره بهدف اغتنام ايجابياته والبعد عن سلبياته ولن يكون ذلك إلا بمعرفة واقعنا أولا وقدراتنا وإمكانياتنا المادية والبشرية ، ولنبدأ أولا بتفعيل المقولة التى تؤكد على التفكير بشكل عالمى والتنفيذ محليا (فكر عالميا وتصرف محليا) فلا انفتاح يجلب مالا نحتاجه ، ولا يمنعنا مما نحتاجه .

وهذا يتطلب أن نضع نصب أعيننا ضرورة تطوير مناهجنا التعليمية ، وإعلامنا السمعى والبصرى ، وكذلك خطابنا الدينى وتدعيمه بقيم وعلوم الحداثة والكونية التى تساوى بين كل البشر على اختلاف ألوانهم ، وأن نعتبر حقوق الإنسان والمساواة بين المرأة والرجل ،

والمسلم وغير المسلم ، وذلك من صميم ديننا الحنيف (www.akhbarsarra.com/news.php)

ولما كان يقع العبء الأكبر فى العملية التعليمية على المعلم فإن ذلك يتطلب إعداد معلم المستقبل إعداداً يتواكب مع فكر وفلسفة ومفاهيم المستقبل ومنها المواطنة وحقوق الإنسان مستفيدين بكل إيجابيات الماضى .

ومما سبق يمكن صياغة المشكلة فى التساؤلات الآتية :

١- ما مستوى وعى طلاب كلية التربية قسم التاريخ بثقافة المواطنة ؟
٢- ما مستوى وعى طلاب كلية التربية قسم التاريخ بثقافة حقوق الإنسان ؟
٣- ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية وعى طلاب كلية التربية قسم التاريخ بثقافة المواطنة وثقافة حقوق الإنسان ؟

فرض البحث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥و٠) بين استجابات طلاب كلية التربية شعبة التاريخ على مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

أهداف البحث

١- يسعى البحث الحالى للكشف عن مستوى وعى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .
٢- بناء برنامج يهدف إلى تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ .

أهمية البحث

١- الإسهام فى الوقوف على تحديد مستوى الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب كلية التربية قد تفيد فى تحديد مستوى طلاب الجامعة فى تخصصات مختلفة .
٢- توضيح الرؤى للقائمين على التعليم الجامعى أهمية اكتساب طلاب الجامعة للمفاهيم الحديثة بل وممارستها وتطبيقها .
٣- وجود برنامج يعمل على تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان يمكن تطبيقه على عينات أخرى من طلاب الجامعة أو على أعضاء المجتمع المدنى .

حدود البحث

- تم تطبيق مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا قسم تاريخ بلغت (٢٥) طالبا وطالبة .

- الالتزام بما جاء بمحتوى البرنامج المقترح من خلال عدد (٧) لقاءات مع الطلاب.

مصطلحات البحث

الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان

تعرف المواطنة فى قاموس علم الاجتماع (١٩٩٥ ، ٦٥) بأنها " مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعى ومجتمع سياسى (دولة) يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثانى الحماية ، وتتحدد العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون ويحكمها مبدأ المساواة ويشير مصطلح المواطنة إلى حصول الشخص على بعض الحقوق السياسية والمدنية ، نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسى معين ، وعليه أن يؤدى بعض الواجبات ".

يلاحظ فى هذا التعريف أن هناك تداخل طبيعى بين المواطنة وحقوق الإنسان ، فإذا اعتبرنا المواطنة مفهوم معرفى فسلوك الإنسان أثناء ممارسة حقوقه يعد ترجمة فعلية للمواطنة .

وتعرف ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان فى البحث الحالى إجرائيا من خلال انعكاسها فى محتوى البرنامج عن طريق مجالات التعليم الثلاثة :

المجال الأول : المجال الوجدانى بما يتضمن من ميول واتجاهات وقيم بما يعزز الانتماء والولاء للوطن ، وتقديم التضحية من أجله والاعتزاز بتاريخه وتراثه وأمجاده وشخصياته التى لعبت أدوارا هامة لهذا الوطن ، والإحساس بعمق العاطفة الوطنية بين أبناء هذا الوطن بكل طوائفه . وتقدير واحترام الدستور والقوانين واللوائح المنظمة لهذا المجتمع .

المجال الثانى : المجال المعرفى حيث يتضمن هذا المجال المعرفة التاريخية والثقافية والسكانية عن الوطن ، وتوضيح أهم الأحداث ، والتعرف على النظم السياسية ، وحقوق الإنسان وكيفية ممارستها على الجانب السياسى والاقتصادى والثقافى والاجتماعى وكذلك المشكلات المجتمعية التى يعيشها المجتمع والتعرف على توجهات المستقبل فى ظل تحديات فرضت علينا .

المجال الثالث : المجال المهارى حيث تدرب الطلاب على قراءة القوانين والدستور ومناقشتها والتعرف على مواد الدستور وعقد الندوات السياسية والتعرف على حقوق الإنسان السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية ، بل وممارسة هذه الحقوق .

ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق البرنامج واستجابات الطلاب على مقياس الوعى بثقافة المواطنة (أ) الوعى بثقافة حقوق الإنسان (ب) بما يتضمنه المقياس من حقوق فى المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

الإطار النظرى

الجامعة وكليات التربية وإعداد المعلم

تمثل الجامعة الأرض الخصبة للفكر الإنسانى بشكل عام وإنتاج ذلك الفكر بشكل راق فى صورته ومستواه ، فالجامعة المكان الذى تصنع فيه الخبرة فى شتى المجالات الأدبية والعلمية والفنية ، فهى نبعا للفكر وميدانا للربط بين النظرية والتطبيق بما يرقى بالمجتمع إلى أعلى مستويات الرقى ، ففيها يحدث التكامل بين القيم الثقافية الوطنية والفرد بما يسهم فى بناء شخصية وطنية تتمتع والانتماء للوطن ، وفيها أيضا يتم الاتصال بين الثقافات البشرية من أنحاء العالم .

فالجامعة هى أرض الإبداع والتطوير المادى والمعنوى ، الايدولوجى والتكنولوجى ، فهى تتعامل مع أعظم أنواع التنمية وهى المسئولة عن تلك التنمية ، وهى التنمية البشرية التى تعد سلاح الإصلاح والتطوير والرقى ، هذا ما ينبغى أن تكون عليه الجامعة .

وبما أن معلم التعليم العام الذى يمثل حجر الزاوية فى العملية التعليمية يتم إعداده فى كليات التربية ، فهو الفرد المنوط به تحقيق التنمية البشرية من خلال تعامله مع الطلاب أبناء هذا الوطن .

ويوضح عرفات عبد العزيز (١٩٩١ ، ١١٧) أن المعلم الناجح هو الذى يستجيب لتطورات الحياة من حوله وما يحدث فى المجتمع الإنسانى من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة ، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار فى محيط عمله فلا يستكين للعمل الرتيب الذى يقوم به عاما بعد عام ، ولكن ينبغى أن يدرك أن لكل عام (وقت) ظروفه ومتطلباته .

ويلاحظ أنه فى السنوات الأخيرة حدث نوع من الاهتمام ببرامج إعداد المعلم ويوضح مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤، ٥٥٥) أن هذا الاهتمام نتج عن التغيرات والتطورات الدولية التى فرضت على مؤسسات إعداد المعلم فى الوطن العربى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم وتطويرها فى ضوء التطورات والتحديات التى تفرضها على الواقع العربى ، وليس أدل على ذلك من عقد مؤتمرين دوليين لا يفصل بينهما سوى بضعة شهور عن إعداد المعلم للألفية الثالثة ، الأول الذى نظمته جامعة الإمارات العربية المتحدة أكتوبر ٢٠٠٣م، الثانى بعنوان " نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل الذى نظمته جامعة السلطان قابوس فى مارس ٢٠٠٤م ، وتوالى مؤتمرات أخرى اهتمت بهذا الأمر مثل المؤتمر السنوى السادس

عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان" تكوين المعلم : إعداد وتدريب " ٢٠٠٤م ، ومن دواعى هذا الاهتمام أن يصل الأمر بالنظر فى تطوير برامج إعداد المعلم بما تعنى باضطلاع المعلمين بالأدوار المطلوبة منهم فى مجال تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، بعد أن صارت حقوق الإنسان فى العملية التعليمية واقعا لا مفر منه ، وباتت وزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى معنية ببذل الجهد لنشر وتعليم ثقافة المواطنة وقضايا حقوق الإنسان من خلال المناهج التعليمية أكثر من أى وقت مضى .

ومن هنا أصبح من الضرورى تضمين قضايا حقوق الإنسان فى المناهج التعليمية من منظور اسلامى .

والدليل على ذلك ما قامت به الأسيسكو (٢٠٠٣ ، ٢٠٠٤) من عقد ورشة عمل هدفت إلى مساعدة الدول فى الأطر المتخصصة للاستجابة لاحتياجاتها فى مجال إعداد مناهج التربية الإسلامية ومناهج الدراسات الاجتماعية المتضمنة مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية ، وتأكيد المفهوم الإسلامي لحقوق الإنسان فى مواجهة ما تتضمنه الوثائق الدولية بما يخالف الشريعة .

كذلك وضح الاهتمام على مستوى مصر من خلال الجمعيات المدنية فقد عقدت المؤتمرات والندوات وورش العمل الخاصة بحقوق الإنسان منها على سبيل المثال مؤتمر الجمعية المصرية للنهوض بالمشاركة المجتمعية الذى عقد فى نوفمبر عام ٢٠٠٦م لتفعيل البرنامج العالمى للتربية على حقوق الإنسان وهو المؤتمر الذى ضم مشاركين من جهات مختلفة منهم المعلمين وممثلى وزارة التربية والتعليم ، ونشطاء حقوق الإنسان فى مصر والدول العربية ، ومن أهم توصيات المؤتمر " ضرورة تأسيس آلية لتفعيل التربية على حقوق الإنسان فى مصر ، من أجل توحيد الجهود المتناثرة ، وذلك لتعظيم العائد ولتشكيل قوة ضغط مجتمعية على الأجهزة المعنية وذلك انطلاقا من إيماننا بالمواطنة والتربية على حقوق الإنسان ".

وكذلك عقدت الجمعية المصرية للنهوض بالمشاركة المجتمعية ورشة تخطيط إستراتيجي لقوة العمل المعنية بالتربية على حقوق الإنسان بمصر وذلك فى الفترة من الثلاثاء ١١يوليو إلى الأربعاء ١٢ يوليو ٢٠٠٧ م بفندق شبرد ، كما قامت الجمعية بإقامة المعسكر الصيفى لأعضاء نوادى حقوق الإنسان فى الفترة من ٧- ٢٧ يوليو ٢٠٠٨م بقرية شموسه بفايد .

وتسعى التربية إلى ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية وكذلك إعداد الأبناء لمواجهة التطورات العلمية والتكنولوجية بل والعمل على أن يساهموا فى تحقيق هذا التطور حتى يصبحوا معبرين عن ثقافتهم وهويتهم ، فإعداد الأفراد المتعلمين لتحقيق ما تسعى إليه التربية لا

يتم إلا فى إطار تربوى منظم من خلال مناهج تعليم صممت من أجل هذا الهدف تؤثر فى المتعلم منذ مراحل طفولته حتى الشباب ويتضح ذلك فى طريقة تفكيره وتفاعلاته، وشخصيته ، ونشأته فى وطن له خصائصه وهويته وثقافته بما يزيد انتماء هذا المتعلم لأرضه ووطنه .

ويوضح عطيه أبو الشيخ (٢٠٠٨، ٦٤٥) أن الهوية الثقافية من أبرز خصائص الآمة التى تميزها عن غيرها من الأمم ، وتشكل خصائصها وسماتها التى تعد الجزء الرئيسى الداعم لكل ما يتعلق بها والتى تعنى وعى الإنسان وإحساسه بانتمائه إلى مجتمع او أمة أو جماعة أو طبقة فى المجتمع الإنساني الكبير ، وأن الحديث عن الهوية الخاصة بالأمة العربية نجدها تتشكل من خصائص تاريخية ، واجتماعية ، وثقافية ، ولغوية ، ونفسية ، وتستمد هذه الخصائص قوتها من القيم والعادات والتقاليد وما تراكم من موروث ثقافى عبر الحقب التاريخية المتتابعة ، وكذلك من تفاعل الأمة على المستجدات التى تسهم فى تشكيل هويه الأمة .

ويوضح مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤، ٥٥٥) أنه من الضرورى أن تكون برامج أعداد المعلم ذات صلة بقضايا المواطنة حقوق الإنسان وقد أثبتت السياسات الدولية المعاصرة فى مجال حفظ وحماية حقوق الإنسان أن المواثيق الدولية فى هذا المجال لم تكفى وحدها لتحقق للبشرية حياة آمنة ولم تكفل حق المساواة بين جميع الشعوب فى حالة الحرب ، لذلك لا يقبل أن تكون برامج إعداد المعلم بعيدة عن جهود تعلم ونشر ثقافة المواطنة حقوق الإنسان فى المناهج التعليمية ، إذ كيف يمكن أن تتضمن المناهج الدراسية هذه القضايا والمفاهيم وإعداد المعلم بعيد عنها ، فى الوقت الذى تؤكد فيه توصيات مؤتمرات تعليم حقوق الإنسان بضرورة تضمين قضايا المواطنة وحقوق الإنسان فى برامج المعلمين قبل الخدمة وتوفير فرص التدريب للمعلمين أثناء الخدمة ، وتشير نتائج اكثر من دراسة إلى أن الاهتمام بتعليم ونشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان من خلال تصميم البرامج المقترحة أو تضمين قيم المواطنة وحقوق الإنسان فى المناهج الدراسية يحقق لدى المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية الوعى بها والتصدى لكثير من السلبيات التى طرأت على المجتمع كالتطرف والسلبية وعدم قبول الآخر ومن هذه الدراسات :

دراسة أحمد جابر (١٩٩٣) التى هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مفاهيم الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى فى مجال الدراسات الاجتماعية وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برنامج لتدريب المعلمين لتنمية مفاهيم الانتماء والمواطنة ، دراسة عاطف سعيد (٢٠٠٠) التى قدمت برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف الرابع

الابتدائى ، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، أما دراسة عادل حماد (٢٠٠١) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح فى الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وأكدت دراسة إيان مارتن (Ian Martin ٢٠٠٣) على أهمية تعليم البالغين مفاهيم المواطنة تعلما متواصلا خلال المراحل التعليمية المختلفة فلا يقتصر الأمر على مرحلة تعليمية معينة أو وقت زمنى محدد لأن ذلك سيعمل على بناء مواطنين نشطين يشاركون بدور سياسى فى مجتمع ديمقراطى ، أما دراسة عزة نعمة الله (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية الوطنية لطلاب الجامعات المصرية بمعهد إعداد القادة بحلوان فى ضوء المعايير العالمية وتوصلت الدراسة إلى استمرار حالة الوهن والضعف واللامبالاة التى أصابت طلاب الجامعة ، كما أثبتت دراسة كاثرين (Catherine, ٢٠٠٥) فعالية مدخل التدريس النقدى وتتمثل خطواته فى الفهم ، الاستجابة أو رد الفعل ، المشاركة فى الحدث الاجتماعى فى تنمية المواطنة لدى الطلاب الدارسين ، وحاولت دراسة جمال محمود (٢٠٠٧) اختبار فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض الكفاءات الأدائية لمجموعة من معلمات الروضة لمساعدتهن على تنمية الحس الوطنى والانتماء والولاء لدى الأطفال وأثبتت الدراسة فعالية البرنامج فى تحسين أداء المعلمات ، وتعرضت دراسة كاندى بيل (Candy M. Beal ٢٠٠٧) لتعليم المواطنة من خلال الدراسات الاجتماعية فى المدارس المتوسطة والثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت إلى أهمية وجود تخاطب وحوار بين المعلمين والمتعلمين وأوصت بضرورة [illegible] تقنيات حديثة فى تدريس الدراسات الاجتماعية تساعد المتعلمين على تعلم المواطنة ، وأما دراسة على عطيه وعاطف عبد المقصود (٢٠٠٨) فقد هدفت التعرف على مستوى وعى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية شعبتى الجغرافيا والعلوم الزراعية لمفهوم المواطنة وتوصلت الدراسة إلى تدنى مستوى وعى الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) لمفهوم المواطنة نظرا لعدم وجود برامج يمكن من خلالها تنمية وعى الطلاب المعلمين بمفهوم وأبعاد المواطنة ولذا فقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المواطنة بدءا من عملية التدريس للطلاب فى كلية التربية وفى فترة التدريب العملى على التدريس حتى ممارسة مهنة التدريس .

ومن ثم فإن أهمية وعى الطلاب المعلمين بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان كما يوضحها القمحاوى (٢٠٠٦، ٧) تكمن فى أن تمتع كل فرد بالحرية والكرامة والمساواة يعد عاملا

حاسما فى ازدهار الشخصية الإنسانية مما يعزر فرص النهوض بالأوطان وتنمية ثرواتها المادية والبشرية.

كما أن من شان تعزيز وحماية حقوق الإنسان وذلك بتعليمها وممارسة الطلاب لها أن يوفر الأساس الذى تقوم علية الحرية الإنسانية وذلك من شأنه توليد الإرادة التى يعول عليها كثيرا فى التقدم الاقتصادى والاجتماعى .

ويوضح محمد السكران (٢٠٠٧ ، ٢٦)أن هناك علاقة وثيقة بين التربية وحقوق الإنسان أي بين التربية بمؤسساتها النظامية وغير النظامية وقدرتها على ترسيخ وتعريف الطلاب بل وممارستهم لحقوقهم وبالتالى تنمية وعيهم بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان خاصة مع اتساع هذا المفهوم وشموله لجميع الحقوق التى يجب أن يتمتع بها الفرد فى المجتمع ، أما عن الدور الذى يمكن أن تقوم به التربية فى تكريس ثقافة حقوق الإنسان فهو كالتالى :

- التعريف بهذه الحقوق وبيان أهميتها فى بناء الفرد والمجتمع وضرورة ممارستها على مستوى الحياة الفردية والاجتماعية .
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو حقوق الإنسان وما تفرضه من واجبات والتزامات من جانب من له هذا الحق ومن جانب الآخرين .
- تربية الفرد وتدريبه منذ لصغر على الممارسات الديمقراطية وعلى تحمل المسئولية وما يترتب عليها من تبعات .
- غرس قيم التسامح واحترام الآخرين ونبذ العنف وتغليب منطق " قوة الحق " على " حق القوة " فى حل المشكلات .
- استخدام أسلوب الحوار والتدريب عليه وتنمية قيمه وأخلاقياته كأسلوب أمثل للمشاركة الفاعلة .
- التخلص من أساليب القهر والاستبداد فى عمليات التنشئة الفرد وتربيته .
- احترام قدرات الفرد واستعداداته وتنمية المشاعر الإيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين .
- تضمين المناهج الدراسية مفاهيم حقوق الإنسان والعمل على ممارستها داخ المؤسسات التعليمية وتوفير الأجواء المناسبة التى تكفل للمتعلم الإحساس بحريته وكرامته .

كما اقترحت بعض الدراسات كدراسة سو براسونس (Sue Parsons ٢٠٠٧) ودراسة على الجمل (٢٠٠٧) بعض الأنشطة التى يمكن خلالها تنمية أبعاد المواطنة وحقوق الإنسان وهى :

- عقد الندوات واللقاءات حول أبعاد المواطنة وحقوق الإنسان كالحرية والتعايش مع الآخر والمساواة .
- كتابة الأبحاث والمقالات ومناقشتها وعرضها من خلال مجلة الحائط .
- المشاركة فى الأنشطة التطوعية كالمشاركة فى الجمعيات الخيرية والمعسكرات المدرسية والزيارات الميدانية للمستشفيات وخدمة المرضى .
- المناقشة الخلقية بطرح قضية أو مشكلة ذات مغزى أخلاقى تتضمن سلوكيات خاطئة ارتكبها البعض واتخذوا مبررات تتنافى مع قيم المواطنة الصالحة .
- جمع بعض المقالات م الصور والرسوم المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان .
- إعداد الملخصات والتقارير عن بعض قضايا المجتمع المحلى أو العالمى ومناقشتها واقتراح الحلول .
- استخدام شبكة المعلومات الدولية للحصول على المعلومات عن بعض الموضوعات والقضايا والمشكلات .

ويضع مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤ ، ٥٦٩) تصور مقترح لتعلم حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي فى برامج إعداد المعلم قائم على عدة أبعاد هى :

- أن الوعى بقضايا حقوق الإنسان فى إطار الثقافة الإسلامية لم يعد مطلبا فرديا ، بل صار حاجة مجتمعية فرضتها بقوة الظروف المعاصرة والتحديات التى تواجه المجتمعات العربية ،الأمر الذى يدعوا إلى عدم التقصير والتفريط فى تعليمها لمختلف قطاعات المتعلمين ويفرض هذا علينا قطعا العناية بهذا الجانب فى الإعداد اللازم للمعلمين بمختلف التخصصات ، ولذا لا يمكن الوقوف عن هذا الأمر فى تخصص دون آخر.

- إن هناك قدرا مشتركا من تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي على جميع المعلمين الوقوف عليه ، وهناك قدرا آخر يتعلق بمجال تخصص كل معلم يجب العناية منه ، فمن الجوانب التى يشترك فى الوعى بها جميع المعلمين المفاهيم والأسس والمبادئ التى تشكل فلسفة تعليم حقوق الإنسان فى المجتمع المسلم ، والنماذج المختلفة لقضايا حقوق الإنسان التى تعكسها محتويات المناهج الدراسية ، والوقوف على طرق وأساليب تعليم حقوق الإنسان وأنشطتها وأساليب تقويمها ، وهذا بالإضافة إلى معرفة الضمانات الملزمة لصيانة وكفالة حقوق الإنسان فى المجتمع المسلم.

- الاهتمام بالجوانب الثقافية لحقوق الإنسان فى عالم اليوم إذ لم يعد يخفى أن لهذا الموضوع جوانب كثيرة متعددة ومتشابكة لابد من وعى المعلمين بها ، وفى مقدمتها

الجانب الدينى والتشريعى فى هذا الشان وأيضا الجوانب الأخرى القانونية والسياسية والاجتماعية ذات الصلة بالموضوع الدولى والاقليمى والمحلى.

ويتفق هذا مع ما يقترحه رشدى طعيمة (٢٠٠٣، ٢٢) فى أنه من الضرورى أن يحتوى برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة مقررا لحقوق الإنسان يدرس بالكليات والتخصصات التى يتخرج منها المعلم ، على أن يشتمل المقرر على مواد متنوعة منها ما هو تاريخى يعنى تاريخ التفكير فى حقوق الإنسان ، ومنها ما هو دينى يبين سبق الإسلام لمواثيق حقوق الإنسان ، ومنها ما هو سياسى يبين أنواع حقوق الإنسان ومواثيقها ومنها ما هو قانونى يبين أساليب انتهاك حقوق الإنسان وكيفية الدفاع عنها ، ومنها ما هو أدبى يعنى بيان حقوق الإنسان فى الشعر والنثر على مر العصور.

أما عبد الرءوف بدوى (٢٠٠٧، ٧٦) فيرى أن هناك مؤثر يفوق تأثيره المناهج الدراسية فى تنمية الوعى بحقوق الإنسان ألا وهو الأستاذ الجامعى ، ذلك لأنه (أستاذ الجامعة) ذو أهمية قصوى فى ترسيخ القيم وتنمية الوعى فى مجال حقوق الإنسان بعامة وقبول الأخر بخاصة ، فلأستاذ هو محور المجتمع الجامعى وهذا يعنى أن تأثيراته الإيجابية والسلبية تفوق ما يدرسه الطلاب ، فعن طريقه تتولد القيم وتنشط المواهب والقدرات ، ويزداد الوعى لدى الطلاب بحقوقهم وحقوق غيرهم ، وذلك من خلال الحوارات البناءة داخل وخارج قاعات الدراسة وأثناء ممارسة الأنشطة الثقافية ، والأستاذ الجامعى يمكنه أن يسهم فى تفعيل الوظيفة القيمية للجامعة وتوجيهها نحو دعم قيم حقوق الإنسان كالحرية والمساواة والعدل والتسامح وغيرها .

فإذا كان هذا يمثل دور الأستاذ الجامعى بصفة عامة فإن العبء الأكبر يقع على أساتذة كليات التربية بصفتهم معلمى المعلمين .

ويشير حسن عبد العال (٢٠٠٧ ، ١٥٢) إلى اهتمام المجتمع الدولى بما يمكن أن يقوم به التعليم ببرامجه ومناهجه وأنشطته لمواجهة أزمة حقوق الإنسان وخلق الوعى الكافى بأبعادها ، فكلفت منظمة اليونسكو ١٩٦٨(كاريل فاساك) مدير دائرة السلام وحقوق الإنسان بالمنظمة بتأليف كتاب دراسى لتعليم حقوق الإنسان وقام بتمويل هذه العملية المركز التجريبى لمدرسى حقوق الإنسان بالجامعات واستطاع كاريل فاساك فى عام ١٩٧٨ أن يقدم كتاب "الأبعاد الدولية لحقوق الإنسان" وهو كتاب رأت المنظمة أنه يصلح للطلاب الدارسين للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، وفى تاريخ لاحق كتب فاساك كتابه " العلوم والتكنولوجيا وحقوق الإنسان " وهو كتاب يقترب من عقليات طلاب الجامعات العلمية ، وهذان الكتابان يدرسان فى بعض جامعات أوربا .

وعلى المستوى العربى أوصت ندوة أوضاع حقوق الإنسان فى الوطن العربى المنعقدة فى القاهرة ١٧ـ ١٩ مايو١٩٨٥ بضرورة تدريس مادة حقوق الإنسان فى الكليات الجامعية والمعاهد العلمية الأخرى وأن يتم تدريسها بطريقة لا تستند إلى مجرد صيغ تقليدية وإنما تستعرض وتحلل مختلف المساهمات التاريخية لشعوب العالم فيما يتعلق بحقوق الإنسان .

المواطنة وحقوق الإنسان

يوضح مجدى بلال (٢٠٠٨) أن مبدأ المواطنة كما تناولته مختلف المرجع الأدبية والسياسية والاجتماعية بأنه علاقة بين فرد (مواطن) ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة ، وبما يتضمنه تلك العلاقات من حقوق وواجبات فى تلك الدولة ويندرج ضمن هذا المفهوم الحرية وما يصاحبها من مسئوليات ، فالمواطنة تضفى على المواطن حقوقا سياسية وأخرى قانونية واجتماعية وثقافية . ويمكن إعطاء تعريف عام لمبدأ المواطنة ينحصر فى المشاركة الواعية والفاعلة لكل شخص دون استثناء ودون وصاية من أى نوع فى نماء الإطار الاجتماعي والسياسى والثقافى للدولة ، كما يشمل أحقية المشاركة فى النشاط الاقتصادى والتمتع بالثروات فضلا عن المشاركة فى الحياة الاجتماعية ، وأخيرا المشاركة الفاعلة فى اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة وتولى المناصب العامة فضلا عن المساواة بين جميع المواطنين أمام القانون .

وفى هذا السياق يوضح مجدى بلال أيضا العلاقة بين الليبرالية والمواطنة حيث أن المواطنة جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان الأساسية وأنها من أهم متطلبات الدولة لحديثة واكتمال أسباب قوتها ، وأن ذلك يتطلب المساواة التامة بين المواطنين وعدم التمييز بينهم على أساس الدين أو الجنس أو العنصر أو العقيدة وأن هذا الحق أصبح يستند إلى القانون الدولى المتعارف عليه بحكم تضمنه فى عدد من العهود والمواثيق الدولية التى تحظى برضاء الأغلبية العظمى من الجماعة الدولية .

وانسجاما مع الموقف الليبرالي التقليدى فإن المواطنة وليس الانتماء الدينى هو مصدر الحقوق والواجبات العامة ، ومن ثم يؤكد هذا الخطاب على وجوب المساواة الكاملة بين المواطنين وعدم ممارسة التمييز بينهم فلا فرق بين مسلم وغير مسلم ولا بين رجل وامرأة فيما يتمتع به كل منهما من حقوق وواجبات فى ظل الدولة الحديثة .

ويتضح مما سبق أن الفكر الليبرالى يستند إلى عدم التمييز بين المواطنين فى الوطن الواحد ورفض التمييز بكل أنواعه وأن هذا الاستناد يعد من منطلقات الدولة العلمانية التى تفضل فصل الدين عن الدولة .

ويتجه الفكر الليبرالى فى مصر إلى نقد الدستور المصرى خاصة المادة (٢) التى تنص على أن الإسلام دين الدولة ، واللغة العربية لغتها الرسمية ، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيسى للتشريع . ويوضح (مجدى بلال) أن هذه المادة تتعارض مع العديد من المواد فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان . ليس هذا فقط بل إنه يرى أن هذه المادة وبعض المواد الدستورية الأخرى تتعارض مع تفعيل المواطنة فى مصر ويؤكد إنه من الوهم مطالبة كل المصريين الارتقاء فوق دستورهم الذى يحث على العنصرية الدينية عند تعريفه للهوية المصرية ووصمها وحصرها بدين معين ومذهب معين .

من الواضح أن أصحاب هذا الفكر وإن كانوا يتصفون بالتعمق فى فكرهم إلا أنهم يتسمون بالسطحية فى كثير من الأمور من أهمها الفكر الإسلامى .

فإذا نظرنا إلى المواطنة وحقوق الإنسان فى الإسلام نجد أن الإسلام وممارسة تعاليمه قائمة على ثلاثة محاور أو ركائز أساسية هى :

١ - الكتاب (القرآن الكريم) ٢ - السنة النبوية ٣ - المأثور من أقوال الصحابة

وانعكس ذلك على مفهوم المواطنة فى الإسلام حيث هى تطبيق لثلاثة مبادئ رئيسية هى :

١ - العقيدة ٢ - اللغة ٣ - الموروث الثقافى .

ويكفى هنا أن نؤكد على تعاليم الإسلام فى حق المواطنة فلا فضل لعربى على أعجمى ولا لأحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى، وليس أدل على ذلك ما وضعه الرسول صلى الله عليه وسلم من ميثاق عمل إسلامى لحقوق الإنسان فى حجة الوداع وما سار على دربه الخلفاء الراشدين من بعده ، وقبل ذلك ما وضعه الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم من وثيقة رئيسية للمواطنة عند دخوله يثرب وهى (صحيفة المدينة) حيث أعطت حق المواطنة للمقيمين فى المدينة من مهاجرين وأنصار ويهود وغيرهم بصرف النظر عن العقيدة ، وجعلت غير المسلمين فى دولة المدينة مواطنين فيها لهم من الحقوق مثل ما للمسلمين وعليهم من الواجبات ما على المسلمين طبقا للمبدأ الفقهى العام (ليس هناك فضل بين عربى ولا أعجمى إلا بالتقوى ، ولهم ما لنا وعليهم ما علينا) .

وهذا ما أكده عاشور (١٩٩٩، ٢٣) أن المجتمع السياسى فى المفهوم الإسلامى يحتوى على أمة المسلمين وغيرهم من المجموعات غير المسلمة .

وقوله تعالى " ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا " (الإسراء الآية ٧٠) .

وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم عن مسلم أن رسول الله قال " إن الله يعذب الذين يعذبون الناس فى الدنيا " ليس التعذيب هنا للمسلمين فقط وإنما للمسلمين وغير المسلمين وهذا يعنى أن تحريم الاعتداء على الفرد الذى تم تكريمه من الله عز وجل .

وعن المواطنة فى الإسلام حيث شرع الإسلام إنه من الضرورى أن يمثل المكان الذى يعيش فيه الفرد أهمية له فى حياته حتى يتمكن الفرد من الدفاع عنه والتضحية من أجله .

" وما من دابة فى الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم ما فرطنا فى الكتاب من شئ ثم إلى ربهم يحشرون " (الأنعام ، آية ٣٨).

وقوله تعالى " وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم ما لا تعلمون " (البقرة ، الآية ٣٠) وقوله تعالى " يا داود إنا جعلناك خليفة فى الأرض فأحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله إن الذين يضلون عن سبيل الله لهم عذاب شديد بما نسوا يوم الحساب " (ص ، آية ٢٦).

وكذلك حق النفس على النفس " من قتل نفسا بغير نفس أو فساد فى الأرض فكأنما قتل الناس جميعا " (المائدة ، آية ٣٢) ، تمتع الفرد فى المجتمع بمبدأ العدل " لا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى "(المائدة ، آية ٨) ، وحق المشاركة والتفاعل المجتمعى " وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان " (المائدة ، آية ٢) " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير " (الحجرات ، آية ١٣) .

وتأكيد دور الحاكم " أنى جاعلك للناس إماما " (البقرة ، آية ١٢٤) ، وعدم ارتكاب الجرائم أو المعصية لقوله صلى الله عليه وسلم " لا طاعة لمخلوق فى معصية الخالق " وكذلك حق الامتلاك وحفظها " ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل " (البقرة آية ١٨٨) .

وتأكيد العلاقات الاجتماعية بين البشر " لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون " (الحجرات ، آية ١١) "لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا " (النور ، آية ٢٧) " لا إكراه فى الدين " (البقرة ، آية ٢٥٦) " ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله " (الأنعام ، آية ١٠٨) "ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر " آل عمران، آية ١٠٦).

هذا جزء بسيط من كل قد نصت عليها تعاليم الإسلام فيما يختص بالمواطنة وحقوق الإنسان وممارستها فى المجتمع . وهذا يؤكد أن من يتوهمون بفكرهم ويتلاعبون بمصطلحاتهم أنهم لم يمروا حتى ولو بشكل سطحى على قراءة تعاليم الإسلام المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان التى يتضح فيها أهمية الإنسان والتأكيد على مواطنة وحقوق أفضل من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان .

وفى هذا السياق يوضح هويدى (الشرق الأوسط ، ١٩٩٥ ، العدد ٥٩٠٢) أن تعريف المواطنة فى الإسلام ينطلق من خلال القواعد والأسس التى تبنى عليها الرؤية الإسلامية لعنصرى المواطنة وهما الوطن والمواطنة وبالتالى فأن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هى تعبير عن الصلة التى تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة ، وهم الأفراد المسلمين والحاكم والإمام ، وتتوج هذه الصلات جميعا الصلة التى تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة ، وبين الأرض التى يقيمون عليها من جهة أخرى ، وبمعنى آخر فإن المواطنة هى تعبر عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهى (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم .

مما سبق يتضح أنه لا يوجد تعارض بين المواطنة وعالمية الإسلام ، لان الإسلام مؤسس على تقوى الله وملتزم بالشريعة ومحتكم إليها لا إلى الأهواء ، الشريعة مقبولة ومحمودة ما لم يكن هناك تعارض مع ما جاء فى الكتاب والسنة من أحكام تخص الفرد والجماعة داخل المجتمع الواحد . فالإسلام يضمن حقوق المواطنين المسلمين وغير المسلمين فى عيشة امنة وسلام ، مع الأخذ فى الاعتبار وجود تفاوت فى الحقوق والواجبات .

ويوضح سعيد إسماعيل (١٩٩٨ ، ٤٣) أنه لبيان الفرق بين مفهوم المواطنة والوطنية يجب إدراج مفهوم آخر لا يقل أهمية عن المفهومين السابقين وهو مفهوم التربية الوطنية الذى يشير إلى ذلك الجانب من التربية التى يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه ، والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة الوطنية ، ذلك أن سعادة الفرد ونجاحه وتقدم الجماعة ورقيها لا يأتى من الشعور والعاطفة إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذى يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات ، فبهذا الجانب العملى تحصل النتائج المادية التى تعود على الفرد بالنفع والارتياح والسعادة ، وعلى الجماعة بالتقدم والرقى .

ومعنى هذا أن المواطنة وحقوق الإنسان كمصطلحين يجب أن يترجموا إلى سلوك عملى أدائى من جانب الفرد والمجتمع .

ويوضح رجاء أبو علام (١٩٩٥، ١٤٦) أنه توجد طريقتان أساسيتان لتعليم المواطنة :

الأولى إعداد المواطن الصالح ، وهذه الطريقة كانت واسعة الانتشار وما زالت سائدة فى المناطق التى تولى التقاليد أهمية كبيرة ، وتعطى تركيزا لسيطرة المعرفة من أجل خلق الولاء للقيم التقليدية ، ولا تشجع التحليل النقدى ، ولا تحتاج إلى إيضاح القيم .

والثانية المسئولية النقدية ، وتعتمد هذه الطريقة على تركيز التربية الاجتماعية على الاستعلام وحل المشكلات ، وتضع الكثير من الاعتبارات للتحليل التركيبى وتحليل القيم ، وتتضمن تعليمات عن العملية الدستورية ، وقيم النظام السياسى ، والاختلاف بين

الطريقتين هو فى نوعية الافتراضات التى تضعها كل منهم ، وإذا كان تعليم السلام يختص أساسا بالتغيير فإن الطريق الثانية تكون أكثر اتساقا مع أهدافه .

ويؤكد محمد السكران (٢٠٠٧ ، ٢١) على أن قضية المواطنة حقوق الإنسان ليست وليدة العصور الحديثة وإنما هى قديمة قدم التاريخ الإنسانى وبالتحديد عندما بدأت تظهر قوى الشر والاستبداد ودخول الإنسان معركته ضد هذه القوى بحثا عن حقوقه النابعة من فطرته وكونه أنسانا . وجاءت الديانات السماوية لتشد من أزره وتحض على صيانة حقوقه وتوالت المعارك والنضالات ، وظهر المصلحون والمفكرون ، ومن بعد قامت الثورات المطالبة بحقوق الإنسان وتحريره من العبودية ، وحق الشعوب فى تقرير المصير وتم تتويج كل هذا بظهور ما يعرف بالقوانين والتشريعات الضامنة والمحافظة على هذه الحقوق ومن ثم فإنه من الخطأ تاريخيا اختزال تاريخ هذه القضية بظهور هذه القوانين والتشريعات.

وهذا يؤكد أن قضية المواطنة و حقوق الإنسان لم تظهر فقط مع بدايات القرن التاسع عشر الميلادى والذى يعزى لهذه الفترة الزمنية بظهور حركة التنوير فى أوربا ثم تلاها العديد من الإعلانات التى تنادى بالمواطنة وحقوق الإنسان إنما كما ذكر سالفا المواطنة و حقوق الإنسان جاءت مع التاريخ الإنسانى .

وهو ما يتفق مع ما توصلت له دراسة الشندودى (٢٠٠٧ ، ١٨) من أن مصطلح المواطنة قد اختلف عبر التاريخ من شعب لآخر ، فعند المصريين اعتبروا أنفسهم وطنيين أصلا، نشأوا وولدوا فى بلادهم وكانوا شعبا معتزا بنفسه ، كما قسموا العالم إلى أرض سوداء (وادى النيل) الوطن ، وأرض صحراء (الص حراء) أرض أجنبية ، وبذلك اعتبروا وادى النيل وطنهم الاصلى ، أما ما يحيط به من صحراء فهو أرض أجنبية ، أما المواطنة عند الإغريق فكان تركيز هذه المواطنة على اتخاذ القرارات من خلال المناقشات فى الاجتماعات والحوار فى المنتديات ، وتميز اليونانيين بإعلاء شأن المواطنة والاهتمام بها بل أصبحت حقوق الفرد فى أثينا مصانة فى ظل الديمقراطية التى عرفها المجتمع اليونانى ، لذلك منح الفرد ولاءه للمجتمع وجاد بنفسه وبأولاده لاسيما فى أوقات الحروب .

بل إن المفهوم نفسه (المواطنة) حديثا قد اختلف من مجتمع لآخر ومن دولة لأخرى وذلك باختلاف الأفكار والفلسفات والغايات المنشودة لهذا المجتمع أو لهذه الدولة ، فالمواطنة فى المجتمع القبلى تختلف عنها فى المجتمع المدنى المتطور وهو ما أوضحته دراسة المعمرى (٢٠٠٢ ، ٥٣) حيث ترى بعض المجتمعات أن المواطن الصالح هو الذى يمتلك مهارات التفكير الناقد حتى يفكر بوعى فى شئون مجتمعه ودولته ويشارك فيها ، فى حين أن بعض المجتمعات تتخوف من أن يمتلك المواطن هذه المهارات لأنها تريد من المواطن

أن يكون تابعا فقط للمثل القائل (لا أرى لا أسمع لا أتكلم) هذا بالطبع سمة الدول أو المجتمعات التى تمارس الديكتاتورية بكل ما تحمل هذه الكلمة من معان .

إلا أن المواطنة كما يوضحها على ليلة (٢٠٠٧، ٧٥) تتضمن حقوق وواجبات وذلك فى ضوء ديناميكية المجتمعات وحركتها وتغيرها وتحولاتها ويلاحظ أن هناك تطور حدث لمفهوم المواطنة عبر هذه التحولات الاجتماعية وإن كانت الحضارة الأوروبية الغربية أرض خصبة لظهور مفهوم المواطنة ، إلا أن هناك حقيقتين :

- الحقيقة الأولى أن متغير المواطنة كما تبلور فى إطار الحضارة الغربية استفاد من العناصر التى طورتها الحضارات الأخرى لذات المتغير أو المفهوم ، فقد استفاد التراث الغربى من التراث الشرقى وبخاصة الإسلامى فى هذا الصدد .
- والحقيقة الثانية أن آلية متغير المواطنة ومفهومها لم تكن واحدة فى الحضارات المختلفة ، وفى هذا الإطار ينبغى ألا نسقط أسرى التطور أو التصور الأوروبى لمفهوم المواطنة الذى تبلورت المواطنة فى نطاقه من خلال الصراع وإدماج الفئات الاجتماعية المهمشة حيث بدأ المفهوم ناقصا ثم أصبح أكثر اكتمالا الآن . وفى مقابل ذلك نجد أن الإسلام والحضارة التى استندت إليه قدم المفهوم كاملا منذ البداية فى أركانه الأساسية التى بلغها المفهوم فى نطاق التطور الغربى بعد أكثر من قرنين من الزمان ، وبرغم ذلك فلم يبق المفهوم كاملا متكاملا كما هو ، بل تكالبت عليه متغيرات عديدة فرضت تأكله وتراجعه ، الأمر الذى يعنى أن المواطنة تعيش فى حالة أزمة على الصعيد العالمى والقومى على السواء وعلى الصعيد الحضارى كذلك .

والسؤال الذى يطرح نفسه أى نوع من حقوق الإنسان ننادى به؟ مع وجود تناقضات واضحة حول مبدأ حقوق الإنسان وممارسة الإنسان لحقوقه .

فمثلا إذا سلمنا أن الولايات المتحدة الأمريكية تمثل قمة الديمقراطية ،بذاتها – أى الولايات المتحدة الأمريكية – تم إدانتها فيما ارتكبته من جرائم بشعة فى العراق وغيرها تمثلت فى التعذيب فى السجون ، والاعتداء على المقدسات الإسلامية ، وإرهاب المدنيين وقتلهم مستخدمة فى ذلك أسلحة محرمة دوليا ، اعتقال العديد من المدنيين المسلمين المقيمين بالولايات المتحدة الأمريكية دون محاكمة .

ويوضح محمد السكران (٢٠٠٧، ٢٢) أن هناك انتهاكات أخرى فى المجتمعات الغربية ابتداء من حظر الرموز الدينية فى المدارس الحكومية ومرورا بانتهاك حق الحرية الدينية وحرية التعبير ، أما فى الدول النامية فحدث ولا حرج عن انتهاكات حقوق الإنسان ، وهى أمور تدخل فى البديهيات ومن ثم يعد الحديث عنها مضيعة للوقت من هنا تزايدت الأصوات

المطالبة بضرورة الحفاظ على حقوق الإنسان وتكريس الحرية والديمقراطية ، وظهرت العديد من المؤسسات والهيئات الدولية والعربية التى تتبنى قضايا الإنسان وتدافع عنها .

- فى الواقع إن الاهتمام بحقوق الإنسان فى عصرنا الحديث تمخض عن ظهور مؤسسات واتفاقيات وإعلانات تؤكد أهمية حقوق الإنسان . إلا أن هذه المؤسسات وغيرها التى تنادى بحقوق الإنسان ستظل حبيسة ولا تحقق أهدافها إلا إذا كان هناك لدى المجتمع أفرادا وقيادات وعى بثقافة حقوق الإنسان حتى تصبح واقع يمارس .

وتعرف إيمان عمار(٢٠٠٥، ١١٠) حقوق الإنسان أنها فى جوهرها احترام كرامة الإنسان ، وإعلاء قيمته وهى مجموعة من المبادئ والقيم التى تعنى بحريات الإنسان ، وترجع فكرتها إلى بدء الخليقة ودعت إليها جميع الأديان السماوية والمواثيق الدولية ، والدساتير الوطنية ، وهى كل ما يستحق للفرد وما يجب له بصفته إنسانا وفقا لما تتضمنه الشريعة الإسلامية والصكوك الدولية ممثلة فى الاتفاقيات والمواثيق والمعاهدات والإعلانات والبروتوكولات والدستور الوطنى سواء كان ذلك من الناحية السياسية أو المدنية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية من أجل حفظ إنسانيته وحريته وكرامته ، ومن هذه الحقوق :

١- الحقوق الاقتصادية : وهى ما تعترف به الدولة للفرد على صفحات دساتيرها من تأمين لحياته المادية والمعيشية فى المجتمع وما تسعى إيجابيا إلى تحقيقه له من حريات فى هذا الصدد بهدف منع السيطرة والتحكم خلال تنظيم الحقوق الاقتصادية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفرادها بواسطة توزيع الأعباء والتكاليف فيما بينهم وضمان تمتعهم فى الوقت نفسه بثرواتها الاقتصادية دون احتكار أو تمييز فردى بينهم (كريم كشاكش، ١٩٨٧ ، ٢١١) .

وبالنظر إلى البعد الإقتصادى العالمى الذى يقف حائل دون تحقيق ممارسة الحقوق الاقتصادية على المستوى الدولى نجد أن ذلك بسبب ما أكدت عليه مارى روبنسون (Mary Robinson,٢٠٠٢) أن من أهم حقائق العولمة أن الدول والحكومات أصبحت سلبية القوى الفعالة فى تسيس العولمة الاقتصادية ، بل حل محلها قوى أخرى تمثلت فى الشركات الكبرى عابرة القوميات حيث أصبحت هذه الشركات هى الموجه لهذا الاقتصاد بهدف تحقيق الأرباح الباهظة بما أدى إلى أن تصبح هذه الشركات هى القوى المسيطرة على الحكومات .

فهل نستطيع السيطرة على تلك المشكلات المتمثلة فى وجود شركات ضخمة تتلاعب بحقوق الإنسان بل وحقوق المجتمعات . حيث يؤكد شامبل (Chample, ٢٠٠٦) على

أن الحقوق الاقتصادية فى مجملها تتمثل فى قيام الفرد باختيار أيا من النظم لاقتصادية التى تتوافق مع مصالح الفرد وتحقق أهداف المجتمع دون الإضرار بالآخرين .

٢- الحقوق الاجتماعية : هى التى تنبثق للأفراد من رابطة التضامن والتكافل الاجتماعى القائمة بينهم وتهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية بينهم وتأمينهم ضد الفقر والعجز عن العمل وتخليصهم من أسباب الخوف والبطالة ، بالإضافة إلى كفالة عيش كريم يحقق للفرد تمام كفايته وكفاية من يعوله من مأكل وملبس ومسكن وتعلم وعلاج وسائر الحاجات الأساسية على ما يليق بإنسانيته وتشمل الحقوق الآتية :

- الحق فى مستوى معيشى مناسب .
- الحق فى الزواج .
- الحق فى المساواة . (إيمان عمار ، ٢٠٠٥، ١١٩)

أما سام (Sam , ٢٠٠٣) فيرى أن الحقوق الاجتماعية هى تلك الممارسات المتضمنة جميع ما يتعلق بالحياة الاجتماعية بكل ضوابطها بشرط عدم وجود ضرر بالآخرين .

ويضيف يزيد عيسى (٢٠٠٩، ١١٤) إلى الحقوق الاجتماعية الحق فى التعليم ، ويرى أن للاستعمار دور هام فى إهدار حقوق المواطن فى التعليم حيث خضعت أجزاء كبيرة من الوطن العربى للاستعمار الذى عمل جاهدا على حرمان الأغلبية من حقوقها فى التربية والتعليم ، وأغدق الامتيازات والفرص التربوية والتعليمية على بعض أفراد الصفوة صاحبة لنفوذ التى عملت على خدمته وأصبحت رصيدا إستراتيجيا مستقبليا له ، وقد عمل الاستعمار على زرع بذور التمييز التربوى فى معظم البلدان العربية التى سيطر عليها ، فحرم كثيرا من الفقراء والنساء وسكان الريف من حقهم فى التعليم مما زاد من استشراء مشكلة الأمية .

٣- الحقوق الثقافية : وهى تلك الحقوق المرتبطة بمفهوم الثقافة ، ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعرفة والعادات والتقاليد والعرف والفن والإخفاق وكل ما هو مكتسب من المجتمع بهدف توسيع مدارك الفرد وفتح أبواب التنمية الفكرية و التثقيف الفكرى للإنسان بما يسهم فى نشر ثقافة المجتمع داخليا وخارجيا .

وتوضح إيمان عمار (٢٠٠٥، ١٢٥) أن الحقوق الثقافية تشمل الحق فى الثقافة ، والحق فى تداول المعلومات ، الحق فى تراث مشترك للإنسانية ، وأن الحقوق الثقافية تمثل نموذجا للحقوق الفردية والجماعية فى آن واحد فالصفة المزدوجة هذه يعكسها حق كل شعب ومن واجبه أن ينمى ثقافته ، وأن جميع الثقافات بما فيها من تنوع خصب وبما بينها من تباين وتأثير متبادل تشكل جزءا من التراث الذى يشترك فى ملكيته البشر جميعا .

ويوضح رولاند (Roland, ٢٠٠٦) أن الحقوق الثقافية تعنى فى أهم مراحلها أن اختيار الفرد لجميع النواحى والأنماط الثقافية يمر بالمر الطبيعى بمعنى أنه ليس عليه أن يكون مضطرا أو رافض تلك الثقافة .

٤- الحقوق السياسية : هى تلك الحقوق التى تترتب للفرد بوصفه مواطنا فى دولة معينة ويتمتع بجنسيتها وهى أربعة حقوق يمكن إيجازها على النحو التالى :

- حق الرأى والتعبير - حق الاجتماع - حق التنظيم - حق المشاركة

وممارسة تلك الحقوق السياسية هو حق وواجب فى ذات الوقت طبقا للقانون ، فى – أى الممارسة – حق من حيث أنه لا يمكن أن يحرم منها المواطن الذى ينظم القانون الشروط اللازمة فيه حتى يكون له هذا الحق ، وهو واجب بحيث يشكل تركه مخالفة وعقوبة .

والحقيقة أن الشريعة الإسلامية والشرعية الدولية والدستور المصرى قد كفلوا جميعا حقوق الإنسان على مستوى الشكل أما على مستوى التطبيق فإن الواقع يشير إلى أن مضمون الحق لا يطابق الشكل المقنن فى كثير من الأحيان .

فالحروب وويلاتها وما تمخض عنها من سلبيات وصراعات ودماء وتعذيب سواء كانت هذه الحروب فى الشرق الأوسط أو فى أوروبا بما أدى إلى انتهاك حقوق الإنسان ، فقد مارس الرومان وسائل تعذيب فظيعة فكانوا يلقون بالإنسان للوحوش أو يربطونه إلى قوتين تتجاذبانه فيموت مقسوما ، أى أن الإنسان تفنن فى تعذيب أخيه الإنسان كما لم يحدث فى أى خيال ، وفعل التاريخ الانسانى كله مثل هذه الأنماط من التعذيب ، فقد أعدم سليمان الحلبى بخازوق وترك يموت موتا بطيئا لمدة ١٢ ساعة ، وبالتالى هذه المظالم هى التى جعلت الضمير الانسانى فى فترة معينة يضع قواعد لحقوق الإنسان بعض منها ما نسميه قانون الحرب والبعض الآخر يعتبر قواعد عامة فى كل الأوقات ، فظهرت اتفاقية فيينا الأولى ١٨١٥م وتطور القانون الدولى ليكفل الحد الأدنى لحقوق الإنسان خلال الحرب ولكن ظل ذلك كله من الناحية النظرية .

ثم عادت الدعوة والمناداة بحقوق الإنسان مرة أخرى للظهور مع ميثاق الأمم المتحدة عام ١٩٤٥م وتمثل ذلك فى الاعتراف بالحق فى تقرير المصير ، والحق فى المساواة وعدم التمييز ، وفى عام ١٩٤٨م أى بعد ثلاث سنوات من ميثاق الأمم المتحدة أخذت الجمعية العامة على عاتقها الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، حيث تضمن الإعلان توجهات ومبادئ أساسية فى مجال الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية معا ، كما جاء فى الإعلان أن كل إنسان متساوى فى الحقوق بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية والجنسية ولأي تصنيف آخر .

ويوضح جوزيف شيخلا (٢٠٠٣، ٣٧) أن الإعلان العالمى لحقوق الإنسان لم يضع التزامات على الدول ، إلا أنه بعد عام ١٩٤٨ م أخذت الأمم المتحدة على عاتقها صياغة اتفاقية عهد عن حقوق الإنسان يضع التزامات على الدول ، إلا أن الصراع بين الكتلة الغربية والكتلة الشرقية حال دون تحقيق ذلك لاختلاف وجهات النظر واختلاف الأيدلوجيات نحو حقوق الإنسان .

وحدث تطورات قانونية وسياسية منذ عام ١٩٦٦ باتجاه تكريس الانقسام بين الحقوق المدنية والسياسية من ناحية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من ناحية أخرى وأثبت أن هذا التقسيم غير صحيح . ثم جاء إعلان طهران عام ١٩٦٨ وانعكس هذا الاتجاه فى المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان فى فيينا عام ١٩٩٣ وفى التسعينيات بدأت المؤتمرات الدولية من خلال الأمم المتحدة تعزز العلاقة العضوية بين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية . ولكن ظلت هناك معارضة أيدلوجية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من جانب بعض الدول ، وأبرز مثال لهذه الدول هى الولايات المتحدة الأمريكية صاحبة أكبر اقتصاد منفرد فى العالم ، فقد ظلت الولايات المتحدة خارج العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وأصبحت الدولة الصناعية الوحيدة التى لم تصادق على هذا العهد ، ويصل عداء الولايات المتحدة للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومحاولاتها الإقلال منها كحقوق إنسانية إلى أبعد مدى ، ويبلغ عدد الدول التى صادقت على العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى الوقت الراهن ١٤٥دولة بينها مصر التى صادقت على العهد عام ١٩٨١ ، و ١١دولة عربية أخرى . كما صادقت عليه أيضا قبرص ١٩٦٩ وإسرائيل عام ١٩٩١وقد جاء العهد الدولى الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية اكثر تحديدا وتفصيلا فى تحديد الحقوق عن الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى سبقه ، ويعد أول وثيقة دولية يتم من خلالها اعتراف الدول بالتزامها باحترام وحماية وتعزيز وتطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بينما خلا الإعلان العالمى لحقوق الإنسان من آلية لمتابعة تنفيذه ، فقد أوجد العهد الدولى مثل هذه الآلية ، ويكفل العهد حق كل إنسان فى الدول الأطراف فيه فى التقدم الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، ويعترف بضرورة هذه الحقوق لإضفاء الكرامة على الوجود الانسانى .

إجراءات البحث

أولا: بناء البرنامج المقترح*

١ ـ موضوع البرنامج والتعريف به

اختير موضوع هذا البرنامج ليدور حول المواطنة وحقوق الإنسان وذلك نظرا لما يناله هذا الموضوع من إهتمام على كافة المستويات سواء لدى الحقوقيين أو التربويين أو المؤسسات الحكومية وغير الحكومية فضلا عن أنه يتمشى مع الإتجاهات العالمية عموما واتجاه الدولة خصوصا فى تثقيف الإنسان وتعريفه بحقوقه وواجباته ليكون مواطنا صالحا ويحتل موضوع المواطنة وتعريف الإنسان بحقوقه وحرياته السياسية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية أهمية كبرى فتوافر تلك الحريات وإحترام تلك الحقوق هى معيار هام على مدى ديمقراطيات الحكومات فكلما إتسعت دائرة تلك الحريات دل ذلك على إتساع مشاركة الشعوب فى حكم نفسها .

وقد تضمنت الوحدة المنبثقة عن البرنامج مجموعة الحقائق والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمواطنة وحقوق الإنسان والتى يمكن تقديمها للطلاب المعلمين على شكل موضوعات مع مراعاة كل عناصر الوحدة ومكوناتها بدءا بتحديد الأهداف ومرورا باختيار المحتوى والوسائل والأنشطة وإنتهاءا بأساليب التقويم المناسبة التى يمكن عن طريقها التأكد من مدى تحقيق الأهداف المحددة لدراستها .

٢ ـ الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج إلى تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ وذلك من خلال إستخدام مداخل تدريسية متعددة .

٣ـ الأهداف الإجرائية للبرنامج

تم تحليل الهدف العام للبرنامج إلى مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وذلك لكل موضوع من موضوعاته على حدة .

٤ ـ إعداد محتوى البرنامج

فى ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية للبرنامج تم اختيار المحتوى الذى يمكن أن يسهم فى تحقيق هذه الأهداف ، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم الاستعانة بالعديد من الكتب والمراجع والصحف والمجلات والمواقع المتصلة بالبرنامج على الإنترنت كما هو موضح فى مراجع البرنامج ، وقد روعى فى محتوى موضوعات البرنامج الآتى :

أ ـ أن يرتبط بالهدف العام والأهداف الإجرائية المحددة للوحدة .

---

* ملحق رقم (١)

ب- أن تستخدم معه العديد من الوسائل ومصادر التعلم والأنشطة التى يمكن الاستفادة منها فى تحقيق الأهداف .

وقد جاءت موضوعات البرنامج كالتالى :

جدول (١)

موضوعات برنامج " المواطنة وحقوق الإنسان "

ترتيب الموضوع	العنوان	عدد المحاضرات	عدد الساعات
الموضوع الأول	المواطنة المفهوم – التطور	١	٢
الموضوع الثانى	المواطنة الأبعاد – القيم – المفاهيم المرتبطة	١	٢
الموضوع الثالث	المواطنة دواعى الإهتمام – مؤسسات تنميتها	١	٢
الموضوع الرابع	حقوق الإنسان المفهوم – التطور	١	٢
الموضوع الخامس	حقوق الإنسان السياسية- الإقتصادية – الإجتماعية – الثقافية	١	٢

٥- أسلوب التدريس المستخدم فى البرنامج

استخدم فى التدريس عدة أساليب منها المناقشة وحل المشكلات فضلا عن المحاضرة والإستنباط .

٦- تحديد الأنشطة المرتبطة بالبرنامج

وقد تضمنت كتابة بحوث وتقارير ومقالات وعمل جداول ومجلات حائط وتوجيه رسائل والإطلاع على مواقع الإنترنت الخاصة بالموضوعات بل وتصميم موقع خاص يدعو لقبول الآخر والتعايش معه ، كذلك تجميع الصور والرسوم والمقالات والآيات القرآنية والأحاديث النبوية المرتبطة بموضوع البرنامج .

٧- تحديد مصادر التعلم المرتبطة بالبرنامج :

تمثلت فى تقديم محتوى الموضوعات من خلال العروض التقديمية Power Point Presentations فضلا عن استخدام الوثائق والمقالات والإحصائيات والرسوم التخطيطية والنصوص التاريخية وجهاز السبورة الضوئية Over Head Projector

٨- تحديد أسلوب التقويم المتبع

وقد تحدد بالتقويم التكوينى الذى يتم أثناء التدريس والتقويم النهائى الذى يتم في نهايه التدريس .

ثانيا: بناء مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان*

الهدف من المقياس

يتمثل الهدف من المقياس فى قياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية ، وذلك بعد دراستهم لبرنامج مقترح لتنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ، حيث طبق المقياس قبل البدء فى تدريس البرنامج المقترح ثم طبق بعد تدريس البرنامج لمعرفة مدى نماء الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .

صدق المقياس

تم بناء المقياس فى صورته المبدئية فى ضوء التعريف الإجرائى للوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان فى البحث الحالى ، وانعكاس هذا التعريف على محتوى البرنامج عن طريق مجالات التعليم الثلاثة :

أ- المجال الوجدانى ب- المجال المعرفى ج- المجال المهارى

وكذلك بعض المجالات التى تمارس من خلالها حقوق الإنسان وهى :

أ- السياسى ب- الإجتماعى ج- الثقافى د- الإقتصادى

تم صياغة مفردات المقياس فى ضوء ما سبق وعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى مجال علم النفس ، المناهج ، الحقوقيين ، وفى ضوء ملاحظاتهم تم مراجعة وتعديل بعض صيغ المفردات .

ثبات المقياس

طبق المقياس على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا قسم التاريخ بلغ عددهم (٣٠) طالبا وطالبة ثم تم حساب الثبات عن طريق معادلة الفا كرونباخ حيث بلغت نسبة الثبات (٠،٨١ %) وهى نسبة معقولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها فى

* الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (٢) .

الحصول على نتائج ومن ثم أصبح المقياس فى صورته النهائية .

زمن المقياس

تم حساب متوسط زمن انتهاء أداء الطالب الأول على المقياس وآخر طالب أجاب عليه ، حيث استغرق أداء الأول (٥٠) دقيقة واستغرق أداء آخر طالب (٦٥) دقيقة وبذلك أصبح زمن المقياس هو (٦٠) دقيقة .

وصف المقياس

تكون المقياس من جزئين (أ) ، (ب)

الجزء الأول (أ) خاص بثقافة المواطنة حيث جاءت مفردات هذا الجزء لتعكس المجالات الثلاثة للتعليم وهى : المجال الوجدانى ، المجال المعرفى ، المجال المهارى

وذلك من خلال (٣٣) مفردة عل النحو التالى :

جدول (٢) يوضح توصيف المفردات التى تقيس ثقافة المواطنة موزعة على مجالات التعليم الثلاثة

م	المجال	المفردات	المجموع
١	الوجدانى	٢ ـ ٦ ـ ٩ ـ ١٧ ـ ٢٣ ـ ٢٥ ـ ٢٨ ـ ٣١ ـ	٩
٢	المعرفى	١ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٧ ـ ١٠ ـ ١٤ ـ ١٦ ـ ١٩ ـ ٢٢ ـ ٢٧ ـ ٣٠ ـ ٣٣	١٣
٣	المهارى	١١ ـ ١٢ ـ ١٣ ـ ١٥ ـ ١٨ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٤ ـ ٢٦ ـ ٢٩ ـ ٣٢ ـ	١١
		المجموع	٣٣

الجزء الثانى (ب) خاص بثقافة حقوق الإنسان وممارستها حيث انعكست مفردات هذا الجزء على ممارسة حقوق الإنسان من خلال المجالات الآتية :

- المجال السياسى - المجال الاجتماعى - المجال الثقافى - المجال الإقتصادى

وتم بناء هذا الجزء من المقياس تبعا لمواقف سلوكية يمكن من خلالها إظهار وعى الطلاب وإمكانية ممارستهم لحقوقهم فى المجالات السابقة باعتبار أن هذه المجالات تمثل أسس بناء أى مجتمع ، وعلى أفراد المجتمع التعامل من خلال هذه المجالات بوعى يؤدى إلى أن يعيشوا حياتهم مدركين ما عليهم وما لهم فى مجتمعهم .

وجاء ذلك من خلال (٢٣) مفردة تمثل (٢٣) موقفا سلوكيا على النحو التالى :

جدول (٣) يوضح توصيف المفردات التى تقيس ثقافة حقوق الإنسان موزعة على مجالات أربعة

م	المجال	المفردات	المجموع
١	السياسى	١ـ ٦ـ ٧ـ ١٧ـ ١٨ـ ٢٠	٦
٢	الإجتماعى	٢ـ ١٠ـ ١١ـ ١٣ـ ١٦ـ ١٩ـ ٢١	٧
٣	الثقافى	٣ـ ٨ـ ١٢ـ ١٤ـ ٢٢ـ ٢٣	٦
٤	الإقتصادى	٤ـ ٥ـ ٩ـ ١٥	٤
		المجموع	٢٣

ثالثا : تطبيق أدوات البحث

تم تطبيق مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان تطبيقا قبليا على الطلاب عينة البحث البالغ عددهم (٢٥) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا وذلك فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠٠٨ /٢٠٠٩م .

بعد تطبيق المقياس مباشرة تم تنفيذ البرنامج المقترح بواقع (٥) لقاءات بمعدل لقاء أو محاضرة كل أسبوع بدأت من يوم الأحد الموافق ٥ / ٤ / ٢٠٠٩م حتى يوم الأحد الموافق

٣ / ٥ / ٢٠٠٩م وبعد ذلك تم تطبيق مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان تطبيقا بعديا على الطلاب عينة البحث والبالغ عددهم النهائى (٢٥) طالبا وطالبة ، وبذلك بلغ مجموع اللقاءات (٧) لقاءات (الأول تمهيدى للتعريف بالبرنامج والهدف منه وكذلك تطبيق المقياس تطبيقا قبليا ثم خمس لقاءات تدريسية ثم اللقاء الأخير للتطبيق المقياس بعديا) .

رابعا : الاسلوب الاحصائى المستخدم

بعد تصحيح إجابات الطلاب عينة البحث فى مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ووفقا لقواعد تصحيح المقياس تم رصد الدرجات الخام تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية ، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS إصدار (١١) كما يلى :

استخدام إختبار "ت" t.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب عينة

البحث وذلك فى التطبيق القبلى والبعدى للمقياس .
ولما كانت الدلالة الإحصائية غير كافية للتعبير عن فعالية أى برنامج تعليمى بل لابد من حساب ما يسمى بحجم التأثير Effect Size وذلك لمعرفة كم التباين المفسر للمتغير التابع الذى أسهم فيه المتغير المستقل ولذا تم حساب الاحصائى W^2 (مربع أوميجا) من جدول (ت) t.test مباشرة باستخدام المعادلة التالية :

$$W^2 = \frac{t^2 - 1}{t^2 + N_1 + N_2 + 1}$$

(فؤاد أبو حطب ، آمل صادق ، ١٩٩١، ٤٤٣ ؛ Hays, ١٩٨١،٢٩٥
)

حيث W^2 : مربع أوميجا

t قيمة ت

N_1 عدد أفراد العينة فى التطبيق القبلى

N_2 عدد أفراد العينة فى التطبيق البعدى

وعن طريق قيمة W^2 يمكن التوصل إلى حجم التأثير فى التجربة عن طريق تحويل قيمة W^2 إلى قيمة f فى المعادلة التالية:

$$f = \sqrt{\frac{W^2}{1 - W^2}}$$

(Hays, ١٩٩١, ٢٩٧)

حيث f : حجم التأثير

W^2 : مربع أوميجا

ويتحدد حجم التأثير كالتالى :

قيمة f = ١٠و٠ حجم التأثير ضعيف .

قيمة f = ٢٥و٠ حجم التأثير متوسط .

قيمة f = ٤٠ و٠ حجم التأثير كبير .

خامسا : نتائج البحث ومناقشتها

لاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذى ينص على :

" ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية وعى طلاب كلية التربية بثقافة المواطنة وحقوق الانسان ؟"

تم إختبار صحة فرض البحث والذى ينص على :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥و) بين إستجابات طلاب كلية التربية شعبة التاريخ على مقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ".

فقد تم استخدام اختبر (ت) t.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان وذلك من خلال استخدام الحزمة الاحصائية (١١) SPSS والجدول التالى يوضح هذه النتائج :

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لعينة البحث فى التطبيق القبلى – البعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان

أبعاد المقياس	التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ثقافة المواطنة	قبلى	٢٥	١٨,٠٤	١,٩٨	٢٤	١٨,٩٢	دالة
	بعدى	٢٥	٢٥,٦٨	١,٧٤			
ثقافةحقوق الإنسان	قبلى	٢٥	٦٦,٩٢	٦ ٨٧		١١,٦٥	دالة
	بعدى	٢٥	٧٧,٥٢	٧,٧٦			
المقياس ككل	قبلى	٢٥	٨٥,٧٦	١٠,٦٢		١٥,٥٩	دالة
	بعدى	٢٥	١٠٣,٢٠	٧,٧٧			

ومن الجدول السابق يتضح :

توجد فروق دالة إحصانيا عند مستوى (٠٥و) بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لصالح التطبيق البعدى وذلك فى بعد ثقافة المواطنة حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١٨,٩٢) بينما ت الجدولية (٥١و٢).

وفـى بعـد ثقافـة حقـوق الانسـان حيـث بلغـت قيمـة ت (١١,٦٥) بينمـا قيمـة ت الجدولية(١٥و٢)

وكذلك فى الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١٥,٥٩) بينما قيمة ت الجدولية (١٥و٢) .

ومن ثم فإنه قد تم قبول الفرض حيث وجد أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى (٥٠و) مما يدل على وجود فروق دالة بين التطبيق البعدى والقبلى لصالح التطبيق البعدى .

ولتقدير حجم التأثير الناتج عن المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان) تم حساب كلا من W٢ (مربع أوميجا) وتحويله إلى f (حجم التأثير) والجدول التالى يوضح حجم تأثيرالبرنامج المقترح فى الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان .

جدول (٥)

حجم تأثير البرنامج المقترح على الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان

قيمة W٢ وقيمة f

المتغير التابع	المتغيرالمستقل	قيمة W٢	قيمة f	حجم التأثير
البرنامج المقترح	الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان	٨٢ و٠	٤٢ و٠	كبير

ومن الجدول السابق يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان) كبير نظرا لان قيمة f (٤٢ و٠) مما يعنى أن البرنامج المقترح كان له تأثير كبير على تنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ .

ويعزو الباحثان الفروق التى ظهرت بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان فى جزئيه (أ ، ب) والتى كانت لصالح التطبيق البعدى إلى البرنامج المقترح الذى تم تطبيقه حيث تناول موضوعات هامة ذات صلة وثيقة بحياة الطلاب وواقعهم وقدم معلومات مفيدة حول الكيفية التى يمارسون بها حياتهم كمواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات وذلك باستخدام أساليب وطرق متنوعة ومبسطة ومشوقة وحديثة وأمثلة توضيحية وتطبيقات عملية ومواقف حية شيقة أعطت دفعة قوية لأفراد العينة من الطلاب والطالبات المعلمين الذين كانوا فى شغف وتشوق لهذا البرنامج حيث

انهم افتقدوا ذلك فى دراستهم العادية وأحسوا بالفائدة العظمى فى وعيهم وثقافتهم بالكيفية التى يكونوا بها مواطنين صالحين فاعلين فى مجتمعهم من خلال أداء ما عليهم من واجبات وممارسة ما لهم من حقوق ، وكان إقبال الطلاب المعلمين على اللقاءات جدير بالاحترام والتقدير فبالرغم من أن هذا البرنامج لم يكن من ضمن ساعات الدراسة المقررة عليهم إلا أنهم كانوا حريصين على الحضور ولم يغب واحد منهم عن الحضور ، وكانوا يشاركون فى المناقشة والحوار بطريقة جيدة ، كما يرجع ذلك أيضا إلى شدة تمسك أفراد العينة بالبرنامج وبكل خبرة جديدة تضاف إلى رصيدهم ، حيث أنهم على أبواب التخرج ويرغبوا فى الاستفادة لأقصى درجة قريبا لا تتاح لهم فرصة أخرى مثل هذه أثناء الخدمة .

ومن الملفت للنظر أنه أثناء تطبيق البرنامج فى جو إجتماعى يتسم بالحرية فى تعبير الطلاب عن وجهة نظرهم أنه تولدت لديهم أفكارا إيجابية حول كيفية ممارسة الأفراد لحقوقهم ، بل تطرق الأمر لأكثر من ذلك حيث اتضح من خلال المناقشات الحرة وبعض الأنشطة التى قام بها الطلاب رفضهم للأفكار والمفاهيم والأيدلوجيات الحديثة مثل الريدكالية والحداثة والليبرالية...الخ خاصة بعد تعرفهم على ما تحمله هذه المفاهيم من معان ومضامين ودلالات قد تختلف كثيرا عن المعتقد والواضح لديهم من الموروث الثقافى والعقيدة ، فهذا ينذر ويؤكد ضرورة توضيح هذه المفاهيم وما تحمله من دلالات لدى المتعلمين سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعى .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من أحمد جابر (١٩٩٣) ،عاطف سعيد (٢٠٠٠)، عادل حماد (٢٠٠١) ، وإيان مارتن (Ian Martin ٢٠٠٣)، وجمال محمود (٢٠٠٧) وكاندىبيل (Candy M. Beal ٢٠٠٧) وعلى عطيه وعاطف عبد المقصود (٢٠٠٨).

سادسا: توصيات البحث

فى ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١- التأكيد على تضمين مناهج التعليم موضوعات ذات طابع حقوقى يوضح للمتعلمين الحقوق السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

٢- أهمية طرح مقرر يتسم بالمحتوى القومى والوطنى لدى طلاب كليات التربية متضمنا موضوعات حول نظم الحكم والقوانين واللوائح والمشكلات السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وربطها بما نص عليه الدستور .

٣- ضرورة وجود تكامل بين المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية والتنسيق بين أجهزة الإعلام لإكساب المواطنين معرفة ومهارات تساعدهم على تعلم حقوقهم وممارستها .
٤- ربط برامج التعليم والتدريب الخاصة بالمعلمين والمواطنة وحقوق الإنسان بالمشكلات الحقيقية المحيطة بالبيئة .
٥- التأكيد على تضمين مقررات التعليم العام والجامعى للمفاهيم الأيدلوجية مثل الليبرالية والريدكالية والحداثة كل حسب مستواه حتى يستطيع المتعلمين تفهم دلالات هذه المفاهيم .

سابعا: مقترحات البحث

فى ضوء ماتم من إجراءات فى هذا البحث وما ظهر من نتائج وتوصيات ولاكتمال الفائدة يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية :

١- تقويم المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة فى ضوء ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .
٢- تقييم الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى معلمى الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة وذلك بالمراحل الدراسية المختلفة .
٣- بناء وتصميم برامج لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لديهم .
٤- إجراء دراسة للتعرف على أثر العولمة بتحدياتها المتعددة على ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب الجامعة .

المراجع

١- أبو الفتوح رضوان : **التربية الوطنية**(طبيعتها ، فلسفتها ، أهدافها ، برامجها)المؤتمر الثقافى العربى الرابع ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٠م .

٢- أحمد جابر أحمد : أعداد برنامج لتنمية مفاهيم الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى مجال الدراسات الاجتماعية ، **المجلة التربوية** ، عدد٨ ، جزء ١ ، يناير ١٩٩٣ ، ص ص ١١٥: ١٣٩ .

٣- أحمد فتحى سرور : ثقافة حقوق الإنسان ، جريدة الأهرام ،العدد ٣٤٦٦٨، الصادر بتاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠٠٨م

٤-المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بمشاركة لجنة مسلمى آسيا واللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم ، **ورشة عمل إقليمية لمسئولى مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية** ، مسقط ، سلطنة عمان ، ٤ - ٨ يناير ٢٠٠٣م .

٥- إيمان حمدى محمد عمار : **المتطلبات التربوية لدعم حقوق الإنسان لطلاب المرحلة الثانوية فى مصر** ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٥ .

٦- بشير نافع ، سمير الشميرى ، على خليفه الكوارى : **المواطنة والديمقراطية فى البلدان العربية** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ٢٠٠١م.

٧- جمال الدين إبراهيم محمود : فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الكفاءات الأدائية لدى معلمات الروضة اللاتي تساعدهن على إكساب الأطفال بعض المهارات الاجتماعية وتعريفهم بالمناسبات الوطنية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد ١ ، يناير ٢٠٠٧ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص ٦٥ : ١٠٤

٨- جوزيف شيخلا : **العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والثقافية** ، حقوق الإنسان والإعلام ، جمهورية مصر العربية ، وزارة الخارجية ، برنامج الأمم المتحدة

الانمائى UNDP، دراسات ومناقشات الدورة التدريبية للسادة معدى البرامج للإذاعة والتليفزيون ، القاهرة، ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٧: ٥٠

٩- حسن إبراهيم عبد العال : التعليم وأزمة حقوق الإنسان وحرياته (الواقع والمأمول) ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الحادى عشر لكلية التربية جامعة طنطا " التربية وحقوق الإنسان " الفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧ ، ص ص ١١٣: ١٦١

١٠- حسن سيف الشندودى : تقويم كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان فى ضوء خصائص المواطنة فى عصر العولمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، ٢٠٠٧ م .

١١- رجاء أبو علام : تنمية الوعى لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال ، **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية** ، الكتاب السنوى العاشر ، الكويت ، ١٩٩٥م.

١٢- رشدى احمد طعيمة : أبعاد تربوية لحقوق الإنسان ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، **ورشة عمل إقليمية لمسئولى مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية** ، مسقط ، سلطنة عمان ٤- ٨ يناير ٢٠٠٣م .

١٣- سعيد إسماعيل على : **التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين** ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ م .

١٤- سيف بن ناصر المعمرى : تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان فى ضوء خصائص المواطنة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، ٢٠٠٢م .

١٥- عاطف محمد سعيد : فاعلية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية فى تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف الرابع ، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية** ، العدد الأول ، ص ص ١٢٢: ١٣٦.

١٦- عادل رسمى حماد : برنامج مقترح فى الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠١ .

١٧- عبد الرءوف محمد بدوى : الجامعة وإشكالية قبول الآخر ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الحادى عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التربية وحقوق الإنسان ، الفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧ .

١٨- عرفات عبد العزيز سليمان : **المعلم والتربية** – دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة ،الانجلو المصرية ، ١٩٩١.

١٩- عزة فتحى على نعمة الله : تقويم برنامج التربية الوطنية لطلاب الجامعات المصرية بمعهد إعداد القادة بحلوان فى ضوء المعايير العالمية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية العدد الثالث ، ديسمبر ٢٠٠٤ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٠- عطيه إسماعيل أبو الشيخ: الهوية الثقافية فى الفكر التربوى العربى وتحديات العولمة ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمى العشرون "مناهج التعليم والهوية الثقافية "** الفترة من ٣٠ - ٣١ يوليو٢٠٠٨ ، المجلد الثانى ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .

٢١- على أحمد الجمل : فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة فى تنمية الوعى بالمسئولية الاجتماعية ولتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، العدد الثالث عشر ، نوفمبر ٢٠٠٧ م.

٢٢- على حسين محمد عطيه ، عاطف عبد العزيز عبد المقصود : مدى وعى طلاب كل التربية شعبة (الجغرافيا / العلوم الزراعية) لمفهوم المواطنة ، ، **المؤتمر العلمى الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعيه** ، " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية " ١٩-٢٠ يوليو ٢٠٠٨ المجلد الثانى ، ص ص ٦٥٥: ٧١٨ .

٢٣- على ليليه : **المجتمع المدنى العربى قضايا المواطنة وحقوق الإنسان** ، الأنجلو المصرية القاهرة ، ٢٠٠٧ .

٢٤- عياض بن عاشور : **التصورات الدستورية فى الإسلام السنى** ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ، ١٩٩٩م .

٢٥ - فهمى هويدى : المواطنة فى الإسلام ، **مقال بجريدة الشرق الأوسط** ، العدد ٥٩٠٢ ،

الأربعاء ٢٥/١/١٩٩٥م.

٢٦- فؤاد أبوحطب وآمال صادق : **مناهج البحث العلمى وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، ط٣، القاهرة ، مكتبة الانجلوالمصرية ، ١٩٩١.

٢٧- كريم يوسف كشاكش : **الحرية العامة فى الأنظمة السياسية المعاصرة** (الإسلام – أمريكا- المملكة المتحدة – فرنسا – ألمانيا الاتحادية – الاتحاد السوفيتى - يوجوسلافيا – مصر – الأردن ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨٧ .

٢٨- محمد عاطف غيث : **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرية ، مكتبة المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥م.

٢٩- محمد عبد الرازق القمحاوى : حقوق الإنسان المتعلم فى المدرسة الثانوية العامة واقعها وسبل تفعيلها ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٦ م .

٣٠- محمد محمد السكران : التربية وحقوق الإنسان ، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر العلمى الحادي عشر لكلية التربية** ، جامعة طنطا بعنوان " التربية وحقوق الإنسان " الفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧ م المجلد الأول .

٣١- مجدى بلال عبد الحميد : المواطنة والحالة المصرية ، ورقة مقدمة **للجمعية المصرية للنهوض بالمشاركة المجتمعية** ، ١٨يونيو٢٠٠٨ ، تصفح ٢٧/٥/٢٠٠٩م www.Moshark.org

٣٢- مصطفى عبد الله إبراهيم : تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي فى برامج إعداد المعلم بكليات التربية وأثره على تنمية الوعى المعرفى والاتجاهات نحو تعلمها لدى المعلمين ، المؤتمر العلمى السادس عشر (تكوين المعلم) **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، ٢١- ٢٢ يوليو٢٠٠٤ م

٣٣- نادية أبو سكينة : تطور منهج الأدب بالتعليم العام فى ضوء مفهوم المواطنة ، **المؤتمرالعلمى الحادى عشر** " التربية وحقوق الإنسان " كلية التربية ، جامعة طنطا ، الفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧م .

٣٤- هبه رؤف عزت : المواطنة بين مثاليات الجماعة وأساطير الفرد

www.islam on line .net/Arabic/mafaheem/۲۰۰۲/۰٥/article ۲.

تصفح ۲٦/ ۱/ ۲۰۰۸م .

۳٥- يزيد عيسى السورطى : السلطوية فى التربية العربية ، مجلة عالم المعرفة ، الكويت العدد ۳٦۲، أبريل ۲۰۰۹ .

المراجع الأجنبية

۱- **Candy M. Beal: Teaching** Social Studies in Middle and Secondary Schools, North Carolina stat University Cloth Published Format ۲۰۰۷

۲-**Catherine, F**.: Taking critical pedagogical look travel study abroad (A classroom with view), in Casco. Peru, Teaching Sociological, v. ۳۳, April.

۳- **Chample, R.:** An Introduction to Freedom, London Studies institute, ۳rd print, ۲۰۰٦.

٤ -**Ian Martin:** Adult education, lifelong learning and Citizenship: some ifs and buts, International Journal of lifelong Education, v.۲۲, Issue ٦ January ۲۰۰۳, pp ٥٦٦-٥۷۹.

٥-**Hay, W.L.:** Statistics, New York: Halt, Rinehar and Winston, ۱۹۸۱.

٦- **Mary Robinson:** Globalization Has Take Human Rights into Account, The Lrish Time, January ۲۲, ۲۰۰۲.

۷-**Sam, R.: Social** Freedom, London, Kegan Poul, ٤ th print, ۲۰۰۳.

۸- **Sue Parson:** Tools fare citizenship &life using the iti lifelong guidelines & life skills in your classroom, Available at www.lemoyne.edue/tu/ ۳٥tsebstrachact, htm, v.۳۲, n.۲, Sep.

۹-**Roland, J.:** Cultural Freedom, London, Kegan Paul, ۱st print, ۲۰۰٦.

۱۰- **www.akhbarsarra. Com/news. Php**

آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع



إعداد

د. علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط

آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع

د/ علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية التربية، جامعة أسيوط

مقدمة:

تتناول هذه الورقة موضوعا مهما من موضوعات حقوق الإنسان، إذ يمكن القول إن هذا الموضوع يمثل نقطة البدء في نشر حقوق الإنسان والعمل به، وهذا الموضوع هو: آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في كونه يعرف المواطنين بحقوقهم وواجباتهم، إذ أن معرفة الفرد لحقوقه يحتم عليه معرفة واجباته، فالفرد الذي يبحث عن حقوقه فقط يكون أحادي الاتجاه، وهذا غير مطلوب، أما معرفة الفرد لحقوقه، وما يرتبط بهذه الحقوق من واجبات أمر طبيعي يحقق التمتع بحقوق الإنسان.

وفي هذه الورقة يتم عرض الآليات التي يمكن من خلالها نشر حقوق الإنسان، وقد تمثلت هذه الآليات في دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم، وفي وسائل الإعلام، وعقد المؤتمرات والندوات، وورش العمل والدورات التدريبية، وإنشاء مؤسسات مدنية ومؤسسات وطنية لحقوق الإنسان، وعقد مسابقات في مجال حقوق الإنسان، وتعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة لخدمة حقوق الإنسان، وقبل عرض هذه الآليات هناك ثلاث نقاط مهمة تبغي الإشارة إليها تتمثل في تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان، وأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان، والفئات المستهدف تثقيفها في مجال حقوق الإنسان، وفيما يلي التفاصيل:

تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان:

أصبح مفهوم حقوق الإنسان واحدا من أكثر المفاهيم انتشارا منذ خمسينيات القرن العشرين عندما صدر إعلان الأمم المتحدة في عام ١٩٤٨م، وبدأت وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، تردد هذا المفهوم بصورة متكررة.

وازداد انتشار هذا المفهوم في الآونة الأخيرة لدرجة أنه يمكن أن يردد على كافة الأصعدة بشكل يومي، خاصة مع عقد العديد من المؤتمرات التي تهتم بنشر ثقافة حقوق الإنسان وتعليمها.

وفي العاشر من ديسمبر عام ألف وتسعمائة وثمانية وأربعين (١٠ / ١٢ / ١٩٤٨) أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، لتطوير الوثيقة الفرنسية لحقوق الإنسان، وإكمال ما فيها من نقص، ويشتمل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ديباجة وثلاثين مادة.

ونظرا لأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٩٤ أن تكون الفترة من١ يناير ١٩٩٥ إلى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٤ عقدا للأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ٧) (*).

وتعرف حقوق الإنسان بصورة عامة بأنها مجموعة من الحقوق التي تحفظ للإنسان إنسانيته وحريته وكرامته والتي أقرتها المواثيق والقرارات والمعاهدات والاتفاقيات كالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من الحقوق الأخرى (أحمد حسين اللقاني، على أحمد الجمل، ١٩٩٩، ١٢٥).

كما تعرف حقوق الإنسان بأنها: تلك الحقوق التي يمتلكها كل إنسان استنادا على كرامته / كرامتها الإنسانية (Manfred Nowak, 2005 , 1).

أما تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان فوفقا للأحكام ذات الصلة من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، جاء تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان بأنه: الجهود المبذولة في مجالات التدريب والنشر والإعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات نحو (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ٧):

(أ) تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

(ب) التنمية الكاملة لشخصية الإنسان والشعور بكرامته.

(ج) النهوض بالتفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والمجموعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللغوية.

(د) تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في مجتمع حر.

(هـ) العمل على تشجيع أنشطة الأمم المتحدة من أجل صون السلم.

أهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان:

إن نشر ثقافة حقوق الإنسان هو في الجوهر مشروع عام لتمكين الناس من الإلمام بالمعارف الأساسية اللازمة لتحررهم من كافة صور القمع والاضطهاد، وغرس الشعور بالمسئولية تجاه حقوق الأفراد والمصالح العامة، كما أن ثقافة حقوق الإنسان تشمل مجموعة القيم والبنى الذهنية والسلوكية، والتراث الثقافي والتقاليد والأعراف التي تنسجم مع مبادئ حقوق الإنسان، ووسائل التنشئة التي تنقل هذه الثقافة في البيت والمدرسة والهيئات الوسيطة، ووسائل الإعلام (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ٩).

(*)يشير ما بين القوسين إلى (اسم الباحث أو الباحثين ، سنة النشر ، الصفحة أو الصفحات)، والتفاصيل مثبتة في قائمة المراجع بنهاية الورقة.

وقد شعرت الدولة بأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان، فصدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٣ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، والذي كان من بين اختصاصاته وأهدافه العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوعية المواطنين بهذا الشأن بالاستعانة بالمؤسسات والجهات المختصة بشئون التعليم والتنشئة والإعلام والتثقيف (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٣، ١٩).

وهناك العديد من أوجه النفع التي يمكن أن تعود علينا من خلال نشر ثقافة حقوق الإنسان، من أهمها:

- إمداد الأفراد بالمعرفة للحقوق وممارستها في الحياة اليومية.
- تساعد في إعداد الأفراد كي يصبحوا مواطنين صالحين، وعلى قدر كبير من الوعي، ويعرفوا ما لهم من حقوق فيتمسكوا بها، ويدافعوا عنها ضد أي تعصب.
- إبراز تلازم الحقوق والواجبات لدى الأفراد فيعرفوا أنه لا حق بلا واجب، وتقديم الواجب قبل الحق.
- فهم القضايا المعاصرة (Muktete Tahlettoe , 1998 , 6).
- تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية بأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية، وتنمية إحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعدل الاجتماعي.
- تعزيز وعي الناس بحقوقهم؛ مما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، ورفع قدرتهم على الدفاع عنها، وصيانتها والنهوض بها على كافة المستويات.
- توطيد أواصر الصداقة والتضامن بين الشعوب، وتعزيز احترام حقوق الآخرين، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي، وازدهار الثقافات القومية لدى الجماعات والشعوب، وإغناء ثقافة الحوار والتسامح المتبادل، ونبذ العنف والإرهاب، وتعزيز اللاعنف ومناهضة التعصب، وإكساب جميع الناس مناعة قوية ضد خطاب الكراهية.
- تعزيز ثقافة السلام القائم على العدل واحترام حقوق الإنسان، وعلى رأسها الحق في تقرير المصير، والحق في مقاومة الاحتلال.(مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ١٠).
- يسفر الوعي بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية على الصعيد العالمي إلى تعزيز التفاهم الدولي، وعدم الالتجاء إلى القوة والعنف بقصد الاعتداء والتوسع وقبول حل النزاعات بالطرق السلمية (عمارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، ٢٠٠١، ١٢).
- ترسيخ ثقافة تدافع عن الإنسان، وعن حقوقه في الوجود والتفكير والممارسة، وهو أمر له مشروعيته في عالم مليء بمظاهر انتهاك حقوق الإنسان دوليا وقوميا (عبد المجيد الانتصار، ٢٠٠١، ١٠٤).

- إدراك الأفراد العلاقة بين احترام حقوق الإنسان وتحقيق التنمية البشرية، والتنمية الاقتصادية في البلاد(نهى حامد عبد الكريم، ٢٠٠٤، ٢٩٢).

ونظرا لأهمية تعليم ثقافة حقوق الإنسان ونشرها، فقد جاء في توصيات إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان الصادر عن مؤتمر قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين العديد من النقاط التي تؤكد أهمية تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان ليس في التعليم النظامي فقط، بل في التعليم غير النظامي أيضا، ومن بين هذه التوصيات: (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ١٢: ١١).

- وضع خطط وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان باعتبار ذلك أفضل مساهمة في تعزيز الشعور بالانتماء والمواطنة، وباعتبار أن رفع مستوى الأفراد والمجتمعات بحقوق الإنسان والشعوب هو خط الدفاع الأول عن حقوق الإنسان، وحقوق الأوطان، وهذا يتطلب الاهتمام بما يلي:

١. مراجعة مناهج التعليم ومواد الإعلام لتنقيتها من المضامين الثقافية المنافية لقيم حقوق الإنسان، وتخصيب مناهج التعليم بمضامين حقوق الإنسان.
٢. إدراج مادة حقوق الإنسان في التعليم الجامعي، والدراسات العليا، وتشجيع القيام ببحوث الماجستير والدكتوراة في مجال حقوق الإنسان.
٣. تضمين حقوق الإنسان في مناهج محو الأمية، ومختلف برامج التعليم غير النظامي.
٤. إدراج مادة حقوق الإنسان في برامج تكوين المدرسين وتأهيل المحامين والقضاة والأطباء ورجال الإعلام والدين والجيش والشرطة والموظفين في الإدارات العامة والمشتغلين بالفنون.
٥. إنشاء مؤسسات وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيز دور المنشأ منها في بعض الدول العربية، وتنسيق جهود إنجاز الخطط الوطنية بالتعاون مع منظمات حقوق الإنسان المحلية والإقليمية العربية.
٦. تعزيز أواصر التعاون مع أجهزة الأمم المتحدة المعنية والمعاهد والمراكز الدولية لتعليم حقوق الإنسان.

- حث خبراء التعليم على تطوير مناهج لتعليم حقوق الإنسان تخاطب الوجدان فضلا عن العقول، ولا تحصر مهمتها في نقل المعارف، بل تسعى إلى تطوير السلوكيات والتفكير الناقد، بما يساعد على خلق بيئة ثقافية تكفل حماية الحقوق الفردية والجماعية، وتعزز بناء دولة الحق والقانون، ومن الضروري أن تأخذ هذه المناهج بعين الاعتبار والارتكاز على

المبادئ العالمية لحقوق الإنسان واستلهام الثقافة الخاصة بكل شعب، وتجربته التاريخية في مقاومة كافة أشكال الظلم السياسي والاجتماعي والثقافي والديني والاحتلال الأجنبي.

الفئات المستهدف تثقيفها في مجال حقوق الإنسان:

لا يقتصر التثقيف في مجال حقوق الإنسان على فئة عمرية دون غيرها، أو تخصص دون غيره، أو دولة دون غيرها، بل إن من حق كل إنسان أيا كان عمره أو جنسه أو جنسيته أو دينه أن يعرف ما له من حقوق، وما عليه من واجبات.

وهذا ما شجع أحد الباحثين على إجراء دراسة حول تعليم حقوق الإنسان للخريجين الذين يعملون في **مجال الصحة**، وأشار فيها إن تعليم حقوق الإنسان لهؤلاء الخريجين أمر في غاية الأهمية (Vincent Iacopino , 2002)

كما أجرت إلهام عبد الحميد (٢٠٠٤) برنامجا تدريبيا **لأعضاء هيئة التدريس** بالتعليم العالي في جمهورية مصر العربية لتدريبهم على التدريس الفعال لحقوق الإنسان.

كما أن فئة **القانونين** ليسوا بعيدين عن تعليم حقوق الإنسان، حيث أجريت دراسة لتضمين حقوق الإنسان في مناهج كلية القانون الإسلامي بأندونسيا (Siti Ruhaini Dzuhayatin, 2005).

وقد أشارت الأمم المتحدة في أحد تقاريرها إلى أن الفئة المستهدف تثقيفها في مجال حقوق الإنسان تتمثل في (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ٩):

- عموم الجمهور بجميع المستويات التعليمية، وذلك لضمان إبلاغهم بحقوقهم ومسئولياتهم بموجب الصكوك الدولية لحقوق الإنسان.
- الجماعات الضعيفة، ومن ضمنها النساء والأطفال والمعوقون، وكبار السن، والأقليات واللاجئون، والفقراء.
- الشرطة، وموظفو السجون، والمحامون والقضاة والمعلمون وواضعو المناهج، والقوات المسلحة وموظفو التنمية، والموظفون المدنيون والدوليون، ووسائط الإعلام، والمسئولون في الحكومة، والبرلمانيون، والجماعات الأخرى التي تكون في وضع جديد يمكنها من ضمان إعمال حقوق الإنسان.
- المدارس والجامعات والبرامج والمؤسسات المهنية والحرفية التي ينبغي تشجيعها ومساعدتها على وضع مناهج حقوق الإنسان والمواد التعليمية والفنية المناسبة للإفادة منها في التعليم الرسمي على مستويات التعلم لصغار الأطفال والتعلم الابتدائي والثانوي، وما بعد الثانوي، وتعليم الكبار.
- مؤسسات المجتمع المدني المعنية بما فيها المنظمات غير الحكومية ومنظمات العمال وأصحاب العمل واتحادات العمال، ووسائط الإعلام الجماهيري، والمنظمات الدينية،

والمنظمات المجتمعية، والأسرة، ومراكز الخبرة والتدريب، وغيرها من المؤسسات التي ينبغي تشجيعها ومساعدتها على وضع وتنفيذ البرامج غير الرسمية وذلك من أجل إدخال جانب التثقيف في مجال حقوق الإنسان ضمن هذه البرامج.

آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع:

إن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان هو عملية متواصلة وشاملة تعم جميع صور الحياة، ويجب أن تصل إلى جميع أوجه الممارسات الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية والسياسية والمدنية، ومن الضروري لكافة المهن أن ترتبط بمقاييس أداء تلتزم بقيم تستلهم الحقوق الأساسية للإنسان (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ٩).

وقد أشار كل ديفيد كويد، وماسون (David Mc Quied & Mason , 2000 , 15) إلى أن هناك ثلاث ورش عمل أفريقية قد عقدت في كل من دوربان ١٩٩٤، والقاهرة ١٩٩٥، وأديس أبابا ١٩٩٧، واقترحت مجموعة من الاستراتيجيات لدعم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وتضمنت هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- حث الحكومة للوفاء بالتزاماتها بإدخال تدريس حقوق الإنسان في جميع المناهج بالمراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة الوصول إلى توزيع واسع النطاق لمواد تعليم حقوق الإنسان من خلال شبكة كبيرة ومبادرات تدريب إقليمي.
- ضمان أن تشتمل أية خطة لتعليم حقوق الإنسان تطوير الاستراتيجيات المتبعة، وضمان جودة البرامج المستخدمة.
- متابعة تنفيذ استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان بمعرفة الحكومات وطلب تقارير منظمة بشأنه.
- ضمان التنسيق الجيد بين المؤسسات المهتمة بتعليم حقوق الإنسان ومؤسسات الحكومة المعنية.
- إشراك نشطاء حقوق الإنسان على المستوى الدولي والإقليمي في تنظيم حملات توعية بحقوق الإنسان باستخدام وسائل الإعلام المختلفة.

ومن ثم توجد العديد من الآليات والأدوات والوسائل التي يمكن من خلالها نشر ثقافة حقوق الإنسان، وقد توصل الباحث إلى أن أهم هذه الآليات تتمثل في:

- دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم.
- دمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام المختلفة.
- عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان.

- عقد ورش عمل (Workshops) ودورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان.
- إنشاء مؤسسات وطنية لحقوق الإنسان.
- إنشاء هيئات مجتمع مدني لحقوق الإنسان.
- عقد مسابقات محلية أو دولية في مجال حقوق الإنسان.
- تعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة.

وفيما يلي تفصيل لتلك الآليات لتعرف طبيعة كل منها، والإجراءات المستخدمة في تفعيلها، واهم الضمانات للتنبؤ بفعاليتها في نشر ثقافة حقوق الإنسان:

أولا: دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم:

تهدف التربية إلى تنمية شخصية الأفراد في شتى الجوانب، مما يجعلهم مواطنين صالحين في المجتمع، وهي بذلك تتأثر بما يجري من أحداث محلية وقومية وإقليمية وعالمية، حيث لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يعيش بمعزل عما يحدث في المجتمعات الأخرى.

وكي تؤتي التربية ثمارها المرجوة ينبغي أن تسعى مؤسساتها المقصودة وغير المقصودة إلى تزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنهم من العيش بسلام في المجتمع، والتكيف معه بما لا يسمح بالاضمحلال الثقافي من ناحية، أو الانبهار والذوبان فيما يحدث في المجتمعات الأخرى من ناحية ثانية.

ويعد تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم إحدى الآليات المهمة التي يمكن من خلالها نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع، خاصة وإنه يمكن دمج هذه المفاهيم في كافة المراحل التعليمية.

ونظرا لأهمية ذلك فقد كان هناك اهتمام محلي، وعالمي يتضمن هذه المفاهيم في المناهج، فعلى المستوى المحلي ظهر إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في أكتوبر ٢٠٠٠م، ومؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذي عقد في معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة في عام٢٠٠٤م.

وعلى المستوى العالمي تقوم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بعقد العديد من المؤتمرات على مستوى دول العالم، وإنشاء العديد من المواقع على شبكة الإنترنت التي تتعلق بنشر ثقافة وتعليم حقوق الإنسان، وترتب على ذلك أن أصدرت اليونسكو مؤخرا دليلا إعلاميا هدفه بيان دور منظمة اليونسكو في تعليم حقوق الإنسان، وهذا الدليل يتضمن محورين رئيسين(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢):

- **المحور الأول:** يتضمن رؤية اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان بوصفه عنصرا جوهريا من عناصر الحق في التعليم.
- **المحور الثاني:** يتضمن معلومات عن أنشطة اليونسكو في مجال تعليم حقوق الإنسان.

نماذج من حقوق الإنسان التي يمكن أن تتضمن في المناهج الدراسية :

قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة قائمة بحقوق الإنسان التي ينبغي أن تتضمنها المناهج الدراسية، وتتمثل هذه الحقوق في (مركز تطوير المناهج، ٢٠٠٠، ١٧: ١٨):

حقوق الإنسان المدنية والسياسية:

- حق الاعتراف بالشخصية واحترامها.
- حق المساواة أمام القانون.
- حق المشاركة النيابية.
- حق الحماية القانونية.

حق تطبيق القوانين الدولية المدنية في الحروب.

- حقوق المدنيين.
- حقوق الأسرى.
- حقوق كبار السن.
- حقوق الأطفال والنساء.

حقوق اجتماعية:

- حق تنظيم الأسرة (حق الزواج وتأسيس أسرة – حق اختيار الزوج – حق المساواة بين الزوجين أمام القانون – حق التمتع بحماية المجتمع والدولة).
- حق التملك والملكية (حق الملكية الخاصة أو مع الآخرين – لا يحق حرمان أحد من ممتلكاته).
- حق الانتقال (حق اختيار مكان الإقامة – حق مغادرة أي بلد في أي وقت – حق العودة إلى الوطن).
- حق العمل (حق الفرد في اختير نوع العمل – حق الحصول على فرص عمل – حق الحصول على مكافآت وأجور مجزية – حق تكوين النقابات والانضمام إليها).

الديمقراطية وحقوق الإنسان:

- حرية الفكر والوجدان والدين.
- حرية التعبير والرأي.
- حرية الاشتراك في الحياة الاجتماعية.
- الحق في الخصوصية.

حقوق ثقافية وصحية:

- حق توفير فرص التعليم.

- حق توفير الرعاية الصحية.
- حق الحياة في بيئة صحية.

السلام وحقوق الإنسان:

- التمتع بالجنسية.
- تغيير الجنسية.
- حق الإحساس بالحماية والأمن.

حقوق المرأة:

- منع التمييز ضد المرأة.
- المساواة بين الرجل والمرأة.

حقوق الطفل:

- منع عمالة الأطفال وتسخيرهم.
- حق التعليم المجاني.
- حق الرعاية الصحية.
- حق التمتع باللعب والراحة وممارسة الفنون.
- حق الطفل في تنمية مواهبه ورعايتها.
- حق المحافظة على كرامته إذا أخطأ.

بعض الأنشطة والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تدريس حقوق الإنسان:

هناك العديد من الأنشطة التي يمكن للمعلم أن يؤديها كي يدرس مفاهيم حقوق الإنسان تدريسا فاعلا، وقد قدمت الأمم المتحدة كتابا يتضمن عددا من الأنشطة العملية لتعليم حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية والثانوية، وجاء في هذا الكتاب أن أهم هذه الأنشطة تتمثل فيما يلي (United Nations , 2004, 14: 17):

- القدح الذهني.
- دراسة الحالة.
- المناقشة الإبداعية.
- الزيارات الميدانية والرحلات.
- المشروعات البحثية.
- لعب الأدوار والمحاكاة.
- الوسائل البصرية.

ويشير أحد الباحثين إلى أنه لنشر حقوق الإنسان يجب أن يقوم النظام التعليمي على مستوى العالم بتدريس حقوق الإنسان، وتقديم المعارف المرتبطة به، والحقائق المحيطة بتطبيقه على المستويين

القومي والدولي معا، ولا ينبغي أن يكون الجانب المعرفي هو كل شيء يقوم به النظام التعليمي من أجل نشر حقوق الإنسان، ولكن يجب معايشة الأطفال والشباب لحقوق الإنسان داخل مؤسساتهم التعليمية وممارستهم لها (سامح جميل، ٢٠٠١، ٤٠٣).

المناهج الدراسية وحقوق الإنسان:

يعتقد بعض الناس – في أحيان كثيرة – أن تعليم حقوق الإنسان يكون نظريا فقط، غير أن تعليم حقوق الإنسان لا يمكن أن يختزل في تقديم بسيط لمضمون حقوق الإنسان ضمن مناهج دراسية مثقلة بالعديد من المعلومات ولا يمكن للمتعلم أن يطبقها تطبيقا عمليا، فالتعليم يتجاوز مضمون المناهج الدراسية ليشمل النطاق الكامل لعملية وخبرة التعلم التي يمكن الصغار والكبار من تطوير شخصياتهم بصورة كاملة داخل المجتمع، لذلك من المهم تناول تعليم حقوق الإنسان من خلال منهج شامل.

ويعني هذا المنهج الشامل أن تعليم حقوق الإنسان يفترض تعلم حقوق الإنسان وممارستها، كما يعني تطبيق حقوق الإنسان في جميع مستويات النظام التعليمي، وتدريس هذه الحقوق من خلال نقل المضامين والخبرات الحية سواء بسواء، لذلك ينبغي أن يوفر تعليم حقوق الإنسان الفرص للصغار وللشباب كي يطوروا ويمارسوا المهارات اللازمة لاحترام حقوق الإنسان واحترام الموطنة من خلال " حياة المدرسة ". ويشمل هذا المنهج مضمون المناهج الدراسية، كما يشمل العمليات التعليمية، والأساليب التربوية، والبيئة التي يوفر ضمنها التعليم، بما في ذلك الإدارة المدرسية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة،بدون تاريخ، ٤: ٥)

واقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية:

هناك العديد من الدراسات التي أجريت للتعرض لواقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية منها:

دراسة المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان (٢٠٠٢)، التي هدفت إلى تعرف حقوق الإنسان في مناهج التعليم بفلسطين، واختارت الدراسة منهج الصف السادس (الفصل الدراسي الأول) من التعليم الاساسي، وقامت بتحليل أربعة كتب هي: كتاب تاريخ العرب والمسلمين، وكتاب لغتنا الجميلة، وكتاب التربية الوطنية، وكتاب التربية المدنية، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الكتب لم تول قضية حقوق الإنسان القدر الكافي من الاهتمام، رغم أهمية هذه القضية في توعية التلاميذ بهذه الحقوق، ونشر ثقافة حقوق الإنسان بين التلاميذ.

دراسة مصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف قضايا حقوق الإنسان التي يعكسها محتوى كتب: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بسلطنة عمان، ومدى وعي المعلمين بهذه الحقوق، ووضع تصور مقترح لتضمين

قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان، وأثر تدريس وحدة عن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتب الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) التي تم تحليلها تعكس بصورة كبيرة قضايا حقوق الإنسان سواء بصورة صريحة أم بصورة ضمنية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا دليل تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا هذا الدليل في الوعي المعرفي لدى الطلاب المعلمين نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، في حين لم يكن هناك فرق دالا إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اتجاههم نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

وقد وضع علي الجمل (٢٠٠١)، تصورا مقترحا لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، كان الهدف منه تنمية الوعي بحقوق المرأة سياسيا واقتصاديا واجتماعية، وقد أثبتت وحدة البعثة النبوية الشريفة المعدة في ضوء قائمة حقوق المرأة فعاليتها في تنمية الوعي بحقوق المرأة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة.

كما قامت فايزة أحمد السيد (٢٠٠٥) بتحليل منهج التاريخ بالصف الثاني الإعدادي (بما يتضمنه من أهداف – ومحتوى – ووسائل – وأنشطة – وتقويم) في ضوء قائمة حقوق المرأة التي أعدتها، وتوصلت من بين نتائجها إلى أنه لا يتضمن الإشارة إلى حقوق المرأة سواء الحقوق الاجتماعية أم الاقتصادية أم الدينية أم السياسية أم القانونية أم العلمية إلا بنسب ضئيلة للغاية، وذلك وضعت تصورا مقترحا لتطوير منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي بمصر في ضوء قائمة حقوق المرأة التي تم إعدادها.

وتوصلت دراسة هناء حسني علي (٢٠٠٨) التي قامت بتحليل كتاب التاريخ للثانوية العامة أنه لا يتضمن حقوق المرأة بالصورة المرجوة، حيث كانت نسبة توافر فقرات الكتاب التي تضمنت إشارة إلى حقوق المرأة (٠,٧٥٧) وهي نسبة ضئيلة جدا، لدرجة أن هناك حقوقا أساسية للمرأة لم ترد أية إشارة إليها في الكتاب مثل الحقوق الاقتصادية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المناهج الدراسية المختلفة لم تتناول قضايا المرأة بالصورة المرجوة، مثل دراسة هدى مصطفى (٢٠٠١، ١٦٣)، التي توصلت إلى أن كتب القراءة بالمرحلة الإعدادية في مصر لم تتناول قضايا المرأة بالقدر الكافي الذي يتناسب ومنزلتها في المجتمع واهتمام الباحثين ومطالبة العديد من الندوات بإبراز دور المرأة في المجتمع. ودراسة فاطمة نذر (٢٠٠١، ٤٠) التي حللت ثلاثة عشر كتابا في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية (تاريخ جغرافيا) بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، وتوصلت إلى نتائج التحليل الكمي أن الموضوعات التي اتصلت

بالمرأة في كتب التعليم الابتدائي حوالي ربع الموضوعات الإجمالية بالكتب (٢٦ %)، في حين أنها لا تمثل سوى عشر موضوعات في كتب الصفين الأول والثاني من المرحلة المتوسطة (١٠,١ %) فقط.

ودراسة علياء العسالي (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن صورة المرأة غير ممثلة بشكل واضح ومنهجي عادل في منهج التربية المدنية للصف الأول إلى الصف السادس الأساسي بدولة فلسطين.

ونظرا لأهمية دور التعليم في نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد أوصت عدة جمعيات ومؤتمرات بضرورة تعليم حقوق الإنسان، منها:

- دعوة الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ١٩٦٨ إلى تدريس حقوق الإنسان بالتدريج في المقررات الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية.
- في مؤتمر طهران ١٩٦٨ تقرر أن تدعى جميع وسائل التعليم من أجل إتاحة الفرصة للشباب لأن يشب على روح احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق.
- وفي سنة ١٩٧٨ تم تنظيم مؤتمر دولي في " فيينا " من قبل اليونسكو حول " تدريس حقوق الإنسان ".(عبد المجيد الانتصار، ٢٠٠١، ١١١).

كما ظهرت بعض الدراسات التي توضح دور التربية والوعي بحقوق الإنسان مثل دراسة سمير عبد القادر خطاب، ومحمد فتحي علي (٢٠٠٤)، التي هدفت إلى معرفة دور التربية وتنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، ووضعت تصورا لكيفية تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام من خلال مؤسسات التربية المختلفة.

ونتيجة لأهمية المناهج الدراسية، ودورها في تنمية الوعي بحقوق الإنسان فقد صدرت بعض **الأدلة لتعليم حقوق الإنسان،منها:**

- عمارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، (٢٠٠١)، دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة – اليونسكو، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١)، كل البشر: كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
- Nancy Flowers , Marcia Bernbaum, Kristi Rudelius-Palmer . and Joel Tolmanm, (2001) , The Human Right s , Education Handbook Effective Practices f or Learning, Act ion, and Change, Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- United Nations , (2004) , ABC: Teaching Human Rights Practical activities for primary and secondary schools , United Nations Publications , New York

مقترحات للنهوض بتعليم حقوق الإنسان:

هناك عدد من الأمور التي ينبغي أن توضع في الاعتبار كي يمكن النهوض بتعليم حقوق الإنسان أهمها:

- تحسين نوعية المناهج الدراسية، بإدراج القيم الإنسانية لتحقيق السلام، واحترام حقوق الإنسان، والكرامة الإنسانية، وأن تقوم المناهج الدراسية على مفاهيم حقوق الإنسان.
- اتباع أساليب تدريس تشجع المتعلمين على ممارسة حقوق الإنسان عمليا، ويكون طابعها المشاركة والديمقراطية والحرية دون تحرر.
- ممارسة قيم حقوق الإنسان داخل المدرسة بصورة عملية من خلال إدارة المدرسة مع بعضها، ومع المتعلمين، ومع أولياء الأمور، وإنشاء جماعات مدرسية ومجالس للطلاب، وجماعة حقوق الإنسان، وذلك كجزء من عملية تعلم الحقوق وممارسة تطبيقها.
- ترسيخ المفاهيم التي من شأنها ترسيخ الوعي بحقوق الإنسان لدى المتعلمين وممارسة هذه المفاهيم عمليا، مثل:
  - " اختلاف وجهات النظر لا يفسد للود قضية ".
  - " إذا تشابهت أفكارنا فلا أحد يفكر ".
  - " نريد الحرية لا التحرر ".
  - اعرف حقك، وأدِ واجبك ".
  - عامل الناس كما تحب أن يعاملوك ".
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام الوسائل التعليمية , الأنشطة، وأساليب التدريس والعرض، وأساليب التقويم التي تمكنهم من التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان.
- تدريب المعلمين على تنمية مفاهيم حقوق الإنسان من خلال المنهج الخفي أو المنهج المصاحب، وليس من خلال المنهج الظاهر فقط.

بعض التحديات التي تعوق تعليم حقوق الإنسان:

إن عملية تعليم حقوق الإنسان مثلها مثل تعليم أي منهج، يقف أمامها عدد من المعوقات، ومن بين المعوقات أمام تعليم حقوق الإنسان:

- جعل لغة حقوق الإنسان ومفاهيمها ميسورة الفهم ومرتبطة بالواقع، وقابلة للتطبيق على أرض الواقع، وخاصة مع الأطفال الصغار، وليس من قبل الشعارات الجوفاء التي لا يمكن تطبيقها أو ربطها بالواقع.
- تحد مهم ظهر مع تقدم خطى العولمة، وهو كيف يمكن تحقيق التناسق ين عالمية حقوق الإنسان وتنوع الثقافات، حيث إنه من الضروري أن يستمد تعليم حقوق الإنسان جذوره

من التقاليد الثقافية للمجتمعات، فإن الخصوصيات الثقافية والتقاليد الملحية لا ينبغي أن تستخدم لتبرير الانتقاص من مبادئ حقوق الإنسان الأساسية، فمن المهم الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان، والحفاظ على الهوية والذاتية الثقافية للأمم، دون تناقض أو تناقص في المفهومين.

- يقف عامل وجود المعلمين الأكفاء القادرين على تعليم حقوق الإنسان كتحد مهم من تحديات تعليم حقوق الإنسان، خاصة في تلك البلدان التي ظهر فيها مفهوم تعليم حقوق الإنسان مؤخرا، مما يستلزم تدريب المعلمين على كيفية تعليم حقوق الإنسان بصورة متميزة.
- وجود العديد من المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة التي تكاد تخلو من الإشارة الصريحة أو الضمنية لمفاهيم حقوق الإنسان،مما يتطلب أن تتضمن هذه المناهج الدراسية على اختلافها مفاهيم حقوق الإنسان المختلفة.

ثانيا: دمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام المختلفة:

تعريف وسائل الإعلام:

يقصد بوسائل الإعلام جميع أوجه النشاط الاتصالي التي تستهدف تزويد الجمهور بالحقائق والمعلومات عن مجمل القضايا والمشكلات بطرق موضوعية لاستثارة الوعي وتشكيل الرأي وتعديل السلوك.

مؤسسات وسائل الإعلام:

بناء على هذا التعريف السابق لوسائل الإعلام، فإن هذه الوسائل متعددة وكثيرة، أهمها: المجلات، والصحف، والنشرات، ودور العبادة، والتلفاز، والراديو.

أهمية الإعلام:

يشير **أحمد بن عبد العزيز الحليبي(٢٠٠٦)** إلى أن الإنسان قد استعمل بعفوية الوسيلة الإعلامية منذ القدم، وكان اللسان وسيلته الإعلامية الأولى في الإخبار والتصوير والتفاهم والإقناع عن طريق الخطبة والقصيدة والقصة والكتاب، واليوم تجسد الإعلام في وسائل تقنية متطورة، ضاعفت من سرعته وفاعليته وتأثيره من خلال الهاتف والحاسب والأقمار الصناعية ووكالات الأنباء والمطابع ودور النشر والتوزيع والإعلان بالصورة العادية والملونة والناطقة والمتحركة، وتأتي أهميته من النواحي الآتية:

- **أنه قوة مؤثرة في تكوين الإنسان:** فهو ذو شأن في توجيه الميول والمشاعر وتنمية القدرات والمواهب، وفي إعداد الروح والعقل وبناء الجسم، ولا سيما إذا كان القائمون عليها خبراء وأخصائيين في التوجيه في علم النفس والتربية والإعلام، وبارعين في استخدام الوسائل

الإعلامية والتحكم في درجات تأثيرها، ذلك أن الإنسان في نظر الإعلام يتغذى بالخبر، وينمو بالفكر، ويتعافى بالمعلومة، وهذا يوضح أهمية الإعلام في تكوين الإنسان وصياغة شخصيته وإعداد جوانبه إعداداً سليماً.

- **أنه قناة حضارية سريعة التأثير في المجتمعات:** فهو رمز من رموز التحضر والتقدم في مقياس الأمم والمجتمعات، وسبيل الدولة الحديثة في إظهار مبادئها وقيمها ومنجزاتها، وأداتها في توجيه شعبها لبلوغ أهدافها وآمالها، ووسيلتها في بناء حضارتها، وتربية الأجيال القادمة على عينها، فإن الإعلام على اختلاف طرقه ووسائله بات يمارس عملية مهمة في حياة الأمم وحضارة الشعوب، لا يكاد يسلم من تأثيره سلبا أو إيجابا فرد أو مجتمع أو دولة.
- **أنه سبيل الأمة في التأكيد هويتها:** فمن المؤكد أن لكل أمة من الأمم مبادئ وقيما ومفاهيم خاصة بها، تمثل شخصيتها الظاهرة، وتعبر عن نظرتها إلى الحياة، وتنم عن تصورها للوجود، فتحرص على استمرارها، والمحافظة عليها، ووقايتها من عوارض الزمن، وصراع الأفكار، والإعلام هو مرآة أي أمة، وأداتها في نشر مبادئها وقيمها ومفاهيمها، (فما انتشرت ثقافة أمة في عصرنا الحاضر ولا قيمها إلا بقوة إعلامها وإرادة إعلامييها وسعة أفقهم، وما تراجعت ثقافة وانزاحت إلى الهامش إلا بضعف وسائلها الإعلامية وضحالة إعلامييها وفتور همتهم) فالإعلام وسيلة ناجحة في نقل القيم والمبادئ والمفاهيم إلى الآخرين، وصياغة المجتمع على وفقها، وتنشئة الأطفال عليها، وتأكيد ذلك.

ونظرا لأهمية دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد نظّم المعهد العربي لحقوق الإنسان والاتّحاد العام للصحفيين العرب ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان بالقاهرة من ٢٨ إلى ٣٠ سبتمبر ١٩٩٩، ويندرج تنظيم هذه الندوة في إطار تنفيذ المعهد والاتّحاد لبرنامج تدعيم دور وسائل الإعلام العربيّة في النهوض بثقافة حقوق الإنسان والذي يتضمّن مجموعة من الأبحاث وندوة عربيّة ودورتين تدريبيّتين لفائدة الصحفيين العرب. وتهدف الندوة إلى إيجاد الوسائل وتقديم المقترحات العمليّة لتطوير اتّجاهات وسائل الإعلام العربيّة في علاقتها بحقوق الإنسان.

وشارك في أشغال الندوة أكثر من ١٥٠ مشاركة ومشاركا من مختلف البلدان العربيّة يمثّلون الوزارات والهيئات الحكوميّة المعنيّة بالإعلام والثقافة وحقوق الإنسان وخبراء في مجال حقوق الإنسان والإعلام، وممثّلون عن نقابات وجمعيات الصحفيين والمنظمات الدوليّة والمنظمات غير الحكوميّة الدوليّة والإقليميّة والوطنيّة العاملة في هذا المجال، ومديرو ورؤساء التحرير في الصحافة المكتوبة والسمعيّة والمرئيّة ووكالات الأنباء.

وقد توزّعت أعمال الندوة ونقاشاتها على مجموعة محاور هي:

- علاقة حقوق الإنسان بالإعلام.
- التشريعات العربيّة في مجال الإعلام من منظور حقوق الإنسان.

- واقع تكوين الصحفيين وتدريبهم في مجال حقوق الإنسان.
- كيفيّة تعامل وسائل الإعلام العربيّة مع قضايا حقوق الإنسان.
- معوقات نشر ثقافة حقوق الإنسان عن طريق وسائل الإعلام.
- استراتيجيات العمل المستقبليّة لتعزيز وظيفة الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

كما أجرت عزة محمد حسن الملط (٢٠٠٤)، دراسة لتوضح دور المسرح في تفعيل حقوق الإنسان وأشارت في دراستها إلى أن المسرح له أكبر الأثر في نفس الإنسان لما يحمله من رسالة موجهة، لا تخاطب عقل المتلقي وذهنه فحسب، وإنما تلعب على أوتار مشاعره ومخاطبة وجدانه، مما يجعل له أكبر الأثر في توجيه وتعلم الآخرين.

وأجرى كمال الدين حسين(٢٠٠٤)، دراسة لتوضيح دور الحكي الشعبي في تعليم حقوق الإنسان، وأشار إلى أن الأشكال المختلفة من الإبداعات التعبيرية من أشكال الحي الشعبي، لو أعيد استقراؤها وتأويلها، وإعادة النظر تجاه الرؤية الشعبية نحو العدل والمساواة والحرية تصلح لأن تكون مصدرا تعليميا يمكن الإفادة منه في تعليم حقوق الإنسان، بعد أن يستبعد منها النظرات السلطوية التي وظفت لتكريس الاستبداد وتقديس السلطة.

متطلبات دمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام:

قد أقرّت ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان عددا من توصيات لجان الأعمال التي شكلت لتعميق البحث في المعوقات التي تعرقل دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وسبل تعزيز هذا الدّور والارتقاء به، وهذه التوصيات تمثل متطلبات رئيسة لدمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام.

وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي (ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان، ١٩٩٩):

١- تطوير التشريعات العربيّة المتصلة بالإعلام لتتلاءم مع المعايير الواردة في العهود والمواثيق الدوليّة وإلغاء القيود التي تعيق حريّة إصدار الصّحف وملكيتها وإدارتها وحرية التعبير وتدفق المعلومات وتداولها.

٢- رفع أشكال الوصاية والرقابة على وسائل الإعلام والمطبوعات بما يضمن ممارستها لمهامها بحرية واستقلال والإفراج الفوري عن جميع الصحفيين والإعلاميين المعتقلين بسبب التعبير عن آرائهم.

٣- ضمان ممارسة الإعلاميين لمهمتهم بحرية وأمان دون أي ضغوط أو انتهاك لحقوقهم أو تقييد لحريتهم وكفالة الضمانات المهنيّة التي تمكن الإعلاميين من أداء رسالتهم وفي مقدمتها تسهيل الحصول على المعلومات وحق الصحفي في حماية مصادره.

٤- ضمان حرية تكوين الجمعيات والنقابات والانضمام إليها ورفع القيود التي تحول دون استقلالها وقيام مؤسسات المجتمع المدني بدورها في التنمية الشاملة وتعزيز الديمقراطية وحقوق الإنسان.

٥- دعوة وسائل الإعلام إلى التركيز على نشر المبادئ والمعايير الدولية لحقوق الإنسان التي تضمنتها الإعلانات والعهود والاتفاقيات المتصلة بحقوق الإنسان وذلك على أوسع نطاق ممكن وفي مقدمتها مبادئ المساواة وعدم التمييز والتسامح وقبول الرأي الآخر وتعميق الحوار بين أطراف المجتمع المختلفة.

٦- تأكيد أهمية الدور الرقابي لوسائل الإعلام المختلفة في حماية حقوق الإنسان وكشف الانتهاكات بما يسهم في تعزيز دور الأفراد والجماعات والمجتمع في الدفاع عن حقوق الإنسان وتعزيزها.

٧- دعوة المؤسسات الإعلاميّة ومؤسسات المجتمع المدني إلى تطوير لغة إعلاميّة تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان بين القطاعات الاجتماعيّة المختلفة باستخدام كافة الوسائل الملائمة بما في ذلك التقنيات الحديثة.

٨- وضع وتطوير برامج تدريبيّة خاصّة بالإعلاميين حول حقوق الإنسان والتعاون بين وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان وإنتاج المواد التي تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتنمية الوعي بها.

٩- دعوة المشاركين الاتحاد العام للصحفيين العرب والمعهد العربي لحقوق الإنسان إلى مواصلة جهودهما في مجال التدريب ونشر ثقافة حقوق الإنسان وعقد الندوات المتخصصة بالتعاون مع كافة الجهات المعنيّة الدوليّة والإقليمية والقطرية.

١٠- دعوة الاتحاد العام للصحفيين العرب والمعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع كافة الجهات المعنية لإنشاء مرصد يعنى بدراسة ومتابعة تطور دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيزها وإصدار تقرير دوري في هذا الشأن.

١١- دعوة المشاركين الاتحاد العام للصحفيين العرب والمؤسسات الإعلاميّة الكبرى والمنظمات العربية المعنية بحقوق الإنسان بتأسيس بنك معلومات إقليمي يسهم في توفير المعلومات وحرية تداولها.

١٢- دعوة الهيئات العربية الرسمية المعنية بمسائل الإعلام وحقوق الإنسان إلى التعاون مع المنظمات غير الحكوميّة ووسائل الإعلام في مجال تعزيز دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان والتوعية بها.

١٣- دمج حقوق الإنسان في برامج المعاهد المتخصصة في تكوين الإعلاميين والدعوة إلى التركيز على قضاياها في الأطروحات الجامعيّة وتكوين إطار جامعي متخصص في هذا المجال.

ثالثا: عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان:

من الأمور التي تسهم بفاعلية في نشر ثقافة حقوق الإنسان عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان، وقد تكون الندوات تثقيفية، وقد تكون علمية متخصصة.

فالندوات التثقيفية قد تعقدها أية مؤسسة أو منظمة مختصة أو مهتمة بحقوق الإنسان،ويشترط في هذه الندوات أن يحاضر فيها مختصون في حقوق الإنسان، ويراعى ربط ما يقوله بخصائص وحاجات وأهداف الحاضرين في الندوة.

أما الندوات والمؤتمرات المتخصصة في حقوق الإنسان فتعقد بهدف مناقشة قضية بعينها من قضايا حقوق الإنسان

ويرعى عند عقد الندوات والمؤتمرات أن يؤخذ بالتوصيات التي تنبثق عنها.

ومن بين الندوات والمؤتمرات التي عقدت في مجال حقوق الإنسان ندوة حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي (٢٠٠١) التي عقدتها أكاديمية نايف للعلوم الأمنية بالرياض.

وليس المؤتمر الحالي – الذي نحن بصدده- الذي تقدم فيه هذه الورقة إلا مثالا عمليا لنشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال المؤتمرات.

رابعا: عقد ورش عمل ودورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان:

يعرف التدريب على أنه عملية منظمة ومخططة تتم وفق منهجية محددة، وقائمة على أسس علمية.

كما يعرف بأنه عملية مخططة ومزودة بعدد من الأنشطة والمواد العلمية بهدف تزويد الأفراد المشاركين بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات.

وعلى الرغم من أن البرامج التدريبية، وورش العمل تهدف إلى إكساب مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات والقيم، إلا أن التركيز في هذه البرامج والورش ينبغي أن تركز على الجانب التطبيقي، وليس الجانب النظري.

أهمية ورش العمل والدورات التدريبية:

١- تستخدم ورش العمل والبرامج التدريبية أساليب متنوعة في وقت واحد وبذلك تتم الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه وتبعد الملل عن المتدربين.

٢- تنطلق من خبرات المشاركين وتقوم على نشاطهم ومشاركاتهم.

٣- توفر فرصاً كافية لتبادل الخبرات والآراء.

٤- توفر فرصاً كافية لتجريب الخبرات المكتسبة وفحصها.

٥- تراعي الفروق الفردية ويحقق التكامل بين خبرات المشاركين.

٦- توفر الفرص أمام الأفراد للإفصاح عن حاجاتهم وخبراتهم وتبادل الرأي والمشورة حولها.

شروط نجاح ورش العمل والدورات التدريبية:

يراعى في ورش العمل والتدريبات التي تعقد لنشر ثقافة حقوق الإنسان ما يلي:

- تقديم جرعة دسمة عن المفاهيم العامة لحقوق الإنسان، مع عدم إغفال ربط هذه الجرعة بالتخصص الذي تقدم له الدورة.
- وجود مادة تدريبية مصوغة صياغة جيدة، بحيث تتضمن مواد تدريبية، ووثائق، وتقارير، ودليل للمتدرب.
- وجود دليل للمدرب يوضح له خطوات السير في الجلسات التدريبية بصورة تحقق الهدف من الدورة التدريبية.
- مناسبة حجم المادة التدريبية مع زمن الورشة التدريبية.
- تكون المادة التدريبية قابلة للتطبيق المباشر، بحيث لا تطغى النظرية على التطبيق، فالهدف الأسمى للبرامج التدريبية وورش العمل هو ممارسة حقوق الإنسان عمليا.
- يكون المدرب ملما بمهارات التدريب، من حسن عرض، وتعامل بلباقة وكياسة مع المتدربين.
- صوغ مرفقات التدريب بصورة جيدة، وهذه المرفقات – في الغالب– تتمثل في: استمارة تسجيل، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، واستمارة تقويم البرنامج التدريبي.

نماذج للدورات التدريبية التي تعقد لنشر ثقافة حقوق الإنسان:

من بين الدورات التدريبية التي عقدت لنشر ثقافة حقوق الإنسان تلك الدورات التي عقدت بالاتفاق بين المجلس القومي لحقوق الإنسان في مصر، ومركز دراسات وبحوث حقوق الإنسان بجامعة أسيوط لتدريب طلاب الفرق النهائية، وأعضاء هيئة التدريس على المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان.

وقد حضر الباحث – مقدم الورقة – أربع دورات تدريبة في مجال حقوق الإنسان، والتي كانت تعقدها كلية التعليم المستمر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة؛ لنشر ثقافة حقوق الإنسان، وذلك كالتالي:

- دورة حقوق الإنسان الأساسية (المستوى الأول).
- دورة حقوق الإنسان الأساسية (المستوى الثاني).
- دورة حقوق الإنسان المتقدمة (المستوى الأول).
- دورة حقوق الإنسان المتقدمة (المستوى الثاني).

خامسا: إنشاء مؤسسات وطنية لحقوق الإنسان:

المؤسسات الوطنية عبارة عن مؤسسات تنشأ وفقا لأحكام الدستور أو بمقتضى القانون بغية أداء وظائف معينة.

وتؤدي المؤسسات الوطنية دورا مهما في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وهذا ما دعا الجمعية العامة للأمم المتحدة أن تصدر قرارها رقم ٤٨ / ١٢٤ الصادر في ٤ من مارس ١٩٩٤ بشأن المؤسسات الوطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان.(الأمم المتحدة، ١٩٩٤).

أهداف المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان:

- أن تعمل كمصدر تستقي منه الحكومة الوطنية والرأي العام المعلومات عن وضعية حقوق الإنسان في هذا البلد.
- أن تسهم في زيادة الوعي بثقافة حقوق الإنسان والعمل على نشرها.
- أن تنظر في أية حالة أو واقعة تتعلق بحقوق الإنسان تحيلها الحكومة إليها وتقدم توصيات بشأنها.
- أن تقدم النصح والمشورة إلى الحكومة بشأن المسائل المتعلقة بحقوق الإنسان.
- أن تقترح وضع تشريعات وتسعى لإصدار قرارات قضائية أو إدارية في سبيل السعي لتعزيز حقوق الإنسان على أن تعد تقارير عن هذه المقترحات والخطوات وترفعها إلى السلطان المختصة.
- أن تؤدي ما تعهد إليها به الدولة من وظائف أو اختصاصات طالما كانت متصلة بواجبات أو التزامات وقعت على عاتق الدولة بموجب تصديقها على عهود أو اتفاقيات دولية في مجال حقوق الإنسان.

مهام المؤسسات الوطنية:

- نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيزيها.
  - جمع وإصدار ونشر المواد الإعلامية عن المواثيق والاتفاقيات الدولية، والتشريعات المحلية، وتقارير حالة حقوق الإنسان التي تصدرها الدول،وأنشطة وفعاليات المؤسسة.
  - التدريب على مفاهيم حقوق الإنسان وتجهيز البرامج الملائمة لبعض الفئات التابعة للحكومة.
- تقديم النصح والمشورة للحكومة.
  - ممارسة رقابة على التشريعات.
  - الإدلاء بالرأي في المسائل الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.

- المشاركة في تجهيز التقارير النوعية.
- المساهمة في وضع الخطط الوطنية للارتقاء بحقوق الإنسان.

- التحقيق في الإدعاءات الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان.
  - إجراءات تقديم الشكوى.
  - أسباب رفض شكوى ما.
  - إجراءات التحقيق في شكوى ما.

آليات تشغيل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان:

ينبغي على المؤسسة الوطنية كي تقوم بعملها بصورة مرضية مراعاة أن:

- تنظر بحيدة وشفافية في المسائل المعروضة عليها سواء كان مصدرها إحالة حكومية أم نتاج لشكوى، أم تقصي حقائق.
- تتلقى آية معلومة أو شكوى بخصوص أمر من الأمور الداخلة في اختصاصاتها.
- يتم تعريف الرأي العام بما يتم مناقشته وما يجري من مجهودات عبر التواصل الدائم والمباشر بأجهزة الإعلام.
- تضع نصب أعينها فتح فروع ومكاتب إقليمية لمساعدتها في القيام بمهامها.
- تقوم بالتنسيق مع الهيئات الأخرى التي قد تتشابه معها في الاختصاصات.
- تحتفظ بعلاقة تعاونية وتشاورية مع سائر المنظمات المدنية كجمعيات حقوق الإنسان والنقابات والاتحادات المهنية والعمالية.

نماذج لمؤسسات وطنية لحقوق الإنسان في الوطن العربي:

نظرا لأهمية المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان فقد عنيت العديد من الدول العربية بإنشاء هذه المؤسسات.

إلا أن ظروف نشأة هذه المؤسسات متباينة، كذلك قد تباينت ظروف تطورها ووظائفها، وفاعلية أدائها، بحيث يمك التمييز بين جيلين من هذه المؤسسات، تلك في تسعينيات القرن الماضي، والأخرى التي نشأت منذ بداية القرن الجديد، حيث نشأت معظم مؤسسات الجيل الأول في ظروف أزمات داخلية، وارتبط تأسيس الجيل الثاني بظروف ضغوط خارجية وتصاعد دعوة داخلية للإصلاح(محسن عوض، وعبد الله خليل، ٢٠٠٥، ٢١).

وفيما يلي عرض لبعض هذه المؤسسات في الوطن العربي وفقا لتاريخ إنشائها(محسن عوض، وعبد الله خليل، ٢٠٠٥، ٢١):

- المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (المغرب) ١٩٩٠،
- الهيئة الاستشارية العليا لحقوق الإنسان والحريات العامة (تونس) ١٩٩١
- اللجنة الاستشارية العليا لترقية حقوق الإنسان وحمايتها (الجزائر) أبريل ١٩٩٢.

- المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (السودان) ١٩٩٢.
- الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق الإنسان (فلسطين) ١٩٩٣.
- اللجنة الوطنية العليا لحقوق الإنسان (اليمن) ١٩٩٨.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان (الأردن) فبراير ٢٠٠٣.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان (السعودية) مايو ٢٠٠٣.
- المجلس القومي لحقوق الإنسان (مصر) يونيو ٢٠٠٣.
- اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان (قطر) نوفمبر ٢٠٠٣.

نماذج لمؤسسات وطنية لحقوق الإنسان في مصر:

فيما يلي نموذجين للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان في مصر:

المجلس القومي للمرأة:

صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠٠ بإنشاء المجلس القومي للمرأة، ونشر هذا القرار في الجريدة الرسمية في ٨ فبراير ٢٠٠٠ (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٠، ٢)، وقد ورد في هذا القرار أن المجلس القومي للمرأة يتبع رئيس الجمهورية، وله شخصيته الاعتبارية، ومقره مدينة القاهرة.

ويتكون المجلس من ثلاثين عضوا من بين الشخصيات العامة وذوي الخبرة في شئون المرأة والنشاط الاجتماعي، وتكون مدة العضوية ثلاث سنوات قابلة للتجديد، ويصدر بتشكيل المجلس قرار من رئيس الجمهورية، ويختار المجلس في أول اجتماع له رئيسا للمجلس.

ومن بين ما يختص به المجلس القومي للمرأة ما يلي:

- اقتراح السياسية العامة للمجتمع ومؤسسات الدستورية في مجال تنمية شئون المرأة وتمكينها من أداء دورها الاقتصادي والاجتماعي وإدماج جهودها في برامج التنمية الشاملة.
- وضع مشروع خطة قومية للنهوض بالمرأة وحل المشكلات التي تواجهها.

ويتكون المجلس من إحدى عشرة لجنة دائمة لممارسة اختصاصاتها السابقة، وهذه اللجان هي:

* لجنة التعليم والتدريب والبحث العلمي.
* لجنة المنظمات غير الحكومية.
* اللجنة الاقتصادية.
* لجنة العلاقات الخارجية.
* اللجنة التشريعية.
* لجنة البيئة.
* لجنة الصحة والسكان.
* اللجنة الثقافية.
* لجنة المشاركة السياسية.
* لجنة المحافظات.
* لجنة الإعلام.

ويتولى أمانة كل لجنة أحد أعضاء المجلس، ويجوز لها أن تستعين بمن ترى وجها للاستعانة بخبراتهم عند بحث أي من الموضوعات المنوطة بها.

المجلس القومي لحقوق الإنسان:

صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٣ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، ونشر هذا القرار في الجريدة الرسمية في ١٩ يونية ٢٠٠٣ (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٣، ١٨).

وقد ورد في هذا القرار أن المجلس القومي لحقوق الإنسان يتبع مجلس الشورى، ويهدف إلى تعزيز وتنمية حماية حقوق الإنسان وترسيخ قيمها، ونشر الوعي بها، والإسهام في ضمان ممارستها.

كما ورد في القرار أن للمجلس شخصيته الاعتبارية، ومقره مدينة القاهرة، وله الحق في فتح فروع وإنشاء مكاتب في محافظات الجمهورية.

ويشكل المجلس من رئيس ونائب للرئيس وخمسة وعشرين عضوا من الشخصيات العامة المشهور لهم بالخبرة والاهتمام بمسائل حقوق الإنسان، أو من ذوي العطاء المتميز في هذا المجال، ويصدر بتشكيل المجل قرار من مجلس الشورى لمدة ثلاث سنوات.

ومن بين ما يختص به المجلس القومي لحقوق الإنسان بما يلي:

- وضع خطة قومية لتعزيز وتنمية حقوق الإنسان في مصر، واقتراح وسائل تحقيق هذه الخطة.
- تقديم مقترحات وتوصيات إلى الجهات المختصة في كل ما من شأنه حماية حقوق الإنسان ودعمها وتطويرها نحو أفضل.
- إبداء الرأي والمقترحات والتوصيات اللازمة فيما يعرض عليه أو يحال إليه من السلطات والجهات المختصة بشأن المسائل المتعلقة بحقوق الإنسان وتعزيزها.
- تلقي الشكاوى في مجال حماية حقوق الإنسان ودراستها وإحالة ما يرى المجلس إحالته منها إلى جهات الاختصاص مع متابعتها أو تبصير ذوي الشأن بالإجراءات القانونية الواجبة الاتباع لمساعدتهم في اتخاذها، أو تسويتها وحلها مع الجهات المعنية.
- متابعة تطبيق الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان والتقدم إلى الجهات المعنية بالاقتراحات والملاحظات والتوصيات اللازمة لسلامة التطبيق.
- التعاون مع المنظمات والجهات الدولية والوطنية المعنية بحقوق الإنسان فيما يسهم في تحقيق أهداف المجلس وتنمية علاقاتها به.
- التنسيق مع مؤسسات الدولة المعنية بحقوق الإنسان، والتعاون في هذا المجال مع المجلس القومي للمرأة والمجلس القومي للطفولة والأمومة، وغيرهما من المجالس والهيئات ذات الشأن.

- العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوعية المواطنين بهذا الشأن بالاستعانة بالمؤسسات والجهات المختصة بشئون التعليم والتنشئة والإعلام والتثقيف.
- عقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في الموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان أو الأحداث ذات الصلة.

ويتكون المجلس من ست لجان دائمة لممارسة اختصاصاتها السابقة، وهذه اللجان هي:

* لجنة الحقوق المدنية والسياسية.
* لجنة الحقوق الاجتماعية.
* لجنة الحقوق الاقتصادية.
* لجنة الحقوق الثقافية.
* لجنة الحقوق التشريعية.
* لجنة العلاقات الدولية.

سادسا: إنشاء هيئات مجتمع مدني لحقوق الإنسان:

يقصد بهيئات المجتمع المدني تلك الهيئات غير الربحية، والتي تنشأ بهدف خدمة المجتمع وتنمية البيئة لتحقيق التنمية المستدامة.

ونظرا لأهمية مؤسسات المجتمع المدني بصورة عامة، فقد صدر قانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بإصدار قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية، ونشر في الجريدة الرسمية بتاريخ ٥ من يونيو ٢٠٠٢(الجريدة الرسمية، ٢٠٠٢، ٢٢).

نماذج لمنظمات حقوق الإنسان والتنمية غير الحكومية في مصر:

* المنظمة المصرية لحقوق الإنسان.
* المبادرة المصرية للحقوق الشخصية.
* مركز حقوق الطفل المصري.
* مؤسسة قضايا المرأة المصرية.
* مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
* المنظمة العربية لحقوق الإنسان.
* ملتقى الحوار للتنمية وحقوق الإنسان.
* مركز الجنوب لحقوق الإنسان.
* جمعية المساعدة القانون لحقوق الإنسان.
* البرنامج العربي للدفاع عن نشطاء حقوق الإنسان.

سابعا: عقد مسابقات محلية أو دولية في مجال حقوق الإنسان:

يعد التنافس والتسابق سمة أساسية من سمات البشر، بل إن التنافس في الخير أم مرغوب حث عليه الخالق سبحانه وتعالى (وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ ٱلْمُتَنَٰفِسُونَ ﴿٢٦﴾)(سورة المطففين، آية ٢٦).

ويشترط في هذه المسابقات عدة شروط يمكن محورتها فيما يلي:

الإعلان عن المسابقة:

- يعلن عن المسابقات في أماكن واضحة، بحيث يراها أكبر عدد ممكن من الفئة المستهدفة.
- الإعلان عن المسابقة بأكبر عدد ممكن من الوسائل: مثل المنشورات، اللافتات، الإنترنت...

مجالات المسابقة:

- ينبغي أن تتنوع مجالات التسابق، بحيث تغطي اهتمامات المتسابقين واحتياجـاتهم، ممـا يسمح بتنوع البحوث المقدمة من ناحية، و من ناحية أخرى نشر ثقافة حقوق الإنسان في مجالات متعددة من خلال تعرف المتسابقين على المجالات المختلفة لحقوق الإنسان.

مدة المسابقة:

- يراعى أن تكون المدة المتاحة لكتابة البحوث كافية، بحيث يتمكن المتسابقون من إعـداد بحوث متميزة.

شروط المسابقة:

- يجب أن تكتب شروط المسابقة بوضوح، بحيث لا تثير استفسارات المتسابقين، ومن أهم الشروط:
  - كتابة بيانات المتسابق كاملة.
  - الالتزام بالمنهج العلمي في التوثيق.
  - الدقة اللغوية.
  - الدقة العلمية.
  - عرض المادة العلمية بمنطقية وتسلسل.
  - تحديد عدد صفحات البحث.
  - وجود مقدمة، وخاتمة، وفهرس للمحتويات، وفهرس للمراجع.
  - إخراج البحث بصورة جيدة من حيث الشكل والمضمون.

تحكيم المسابقة:

- تكون لجنة التحكيم حيادية وموضوعية، بحيث تطبق مفاهيم حقوق الإنسان عمليـا أثنـاء تحكيمهم البحوث المقدمة.
- تلتزم لجنة التحكيم بالشروط المعلن عنها في المسابقة، بحيث لا تثير نتائج المسابقة أيـة مشكلات.
- يكون أعضاء لجنة التحكيم ممن لديهم خبرة علمية وعملية في مجال التسابق، فمثلا فـي مجال حقوق الإنسان في الشريعة يتم تحكيم البحث أحد المختصين فـي مجـال حقـوق الإنسان، وأحد المختصين في الشريعة، وفي مجال تعليم حقوق الإنسان يتم تحيكم المسابقة أحد المختصين في مجال حقوق الإنسان، وأحد المختصين في التربية... وهكذا.

- يفضل أن تكون لجنة التحكيم ثنائية على الأقل بحيث يؤخذ متوسط الدرجة التي أعطاها كل عضو من أعضاء لجنة التحكيم، وفي حالة الضرورة يمكن أن يكون عضو واحد يمثل لجنة التحكيم، لكن يراعى الالتزام بقواعد وشروط المسابقة.
- تكتب لجنة التحكيم تقريرا مفصلا عما قامت به، ويرفع إلى القائمين على المسابقة.

جوائز المسابقة:

- تكون جوائز المسابقة قيمة، بحيث تشجع الأفراد وترغبهم في المشاركة فيها.
- يتم تكريم الفائزين في حفل يحضره القائمون عن المسابقة.
- ترصد للمحكمين جوائز قيمة، بحيث تشجعهم على التحكيم الدقيق.
- يتم تكريم المحكمين في الحفل.

ثامنا: تعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة:

كي يتم نشر ثقافة حقوق الإنسان بصورة جيدة، ينبغي أن يكون هناك تعاون بين الهيئات المدنية، والمؤسسات الوطنية، والهيئات الدولية فيما بينها، وذلك حتى لا تقف مؤسسة بعينها حجر عثرة أمام تحقيق مؤسسة أخرى لأهدافها، وقديما قال الشاعر:

مَتَى يَبْلُغُ الْبُنْيَانُ يَوْمَاً تَمَامَهُ إِذَا كُنْتَ تَبْنِيهِ وَغَيْرُكَ يَهْدِمُ

هذا الإضافة إلى تعاون المؤسسات المختلفة في الدولة الواحدة معاونة الهيئات المختلفة المعنية بحقوق الإنسان في أداء مهامها، وتيسير اختصاصاتها، وتزويدها بما تطلبه من بيانات أو معلومات تتصل بهذا الاختصاص.

فعلى سبيل المثل إذا كانت هناك توصية من مؤتمر ما بدمج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية المختلفة، فإنه ينبغي على وزارة التربية والتعليم أن توفر فرصة لتأليف مناهج تتوافر فيها هذه المفاهيم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- القرآن الكريم.

٢- أحمد بن عبد العزيز الحليبي،(٢٠٠٦)، الإعلام وثقافة أطفال المسلمين، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(الإيسيكو)، الرباط.

٣- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط٢.

٤- إلهام عبد الحميد (٢٠٠٤)، التدريس الفعال لحقوق الإنسان: برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبدين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ – ١٥ من يوليو، ص ص ١٠١: ١٧٠.

٥- الأمم المتحدة (١٩٩٤)، الدورة الثامنة والأربعون، البند ١١٤ / ب في جدول الأعمال قرار ٤٨ / ١٢٤ المؤسسات الوطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، نيويورك.

٦- الأمم المتحدة (١٩٩٩)، التثقيف في مجال حقوق الإنسان ومعاهدات حقوق الإنسان،عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، نيويورك.

٧- الأمم المتحدة، (٢٠٠٩)، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تم الدخول في ٢٠ / ٤، متاح في: http://www.un.org/arabic/aboutun/humanr.htm

٨- الجريدة الرسمية، (٢٠٠٠)، قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠٠ بإنشاء المجلس القومي للمرأة، العدد ٥ مكرر، ٨ من فبراير.

٩- الجريدة الرسمية (٢٠٠٢)، قانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بإصدار قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية، العدد ٢٢ مكرر (أ)، ٥ من يونيو.

١٠- الجريدة الرسمية (٢٠٠٣)، قانون رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٣ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، العدد ٢٥، ١٩ من يونيه.

١١- سامح جميل عبد الرحيم، (٢٠٠١)، واقع حقوق الإنسان في الحياة الجامعية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٥، العدد ١، يوليو.

١٢- سمير عبد القادر خطاب، ومحمد فتحي علي(٢٠٠٤)، التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبدين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ – ١٥ من يوليو، ص ص ٣٩: ٨٢.

١٣- عبد المجيد الانتصار، (٢٠٠١)، التربية على حقوق الإنسان، المجلة العربية لحقوق الإنسان، المعهد العربي لحقوق الإنسان، ع ٨، ص ص ١٠٧-١٢٤
١٤- عزة محمد حسن الملط، (٢٠٠٤)، المسرح وتفعيل ممارسة حقوق الإنسان، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبدين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ – ١٥ من يوليو، ص ص ٤١١: ٤٣٢.
١٥- علي أحمد الجمل، (٢٠٠١)، تصور مقترح لمناهج التاريخ لتنمية الوعي بحقوق المرأة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٧١، يونيو.
١٦- علياء يحيى العسالي، (٢٠٠٤)، صورة المرأة في منهاج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي، مجلة تسامح، تصدر عن مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، العدد ٥.
١٧- عمارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، (٢٠٠١)، دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
١٨- فاطمة نذر، (٢٠٠١)، صورة المرأة والطفل في كتب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت: دراسة في تحليل المضمون، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٦، يناير، ص ص ١: ٤٤.
١٩- فايزة أحمد أحمد السيد، (٢٠٠٥)، تطوير مقرر التاريخ في ضوء حقوق المرأة لرفع مستوى التحصيل وتنمية الوعي بحقوقها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٤، مايو، ص ص ٥٧: ١٠٠.
٢٠- كمال الدين حسين، (٢٠٠٤)، حقوق الإنسان من منظور شعبي: الحكي الشعبي مصدر لتعليم حقوق الإنسان مدخل لاستقرار أشكال الحكي الشعبي في ضوء مبادئ حقوق الإنسان، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبدين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ – ١٥ من يوليو، ص ص ٨٣: ٩٩.
٢١- مؤتمر حقوق الإنسان: التحديد والتبدين رؤى تربوية،(٢٠٠٤)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ – ١٥ من يوليو.
٢٢- محسن عوض، وعبد الله خليل (٢٠٠٥)، تطور المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان في العالم العربي، القاهرة، المجلس القومي لحقوق الإنسان.

٢٣- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، (٢٠٠٠)، إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان الصادر عن مؤتمر قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين، القاهرة ١٣: ١٦ من أكتوبر.

٢٤- المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، (٢٠٠٢)، حقوق الإنسان في مناهج التعليم بفلسطين: دراسة نقدية لمنهج الصف السادس الفصل الأول من التعليم الأساسي، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، غزة، سلسلة الدراسات (٢٩)، أبريل.

٢٥- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، (٢٠٠٠)، القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية: حقوق الإنسان، والوعي القانوني، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٢٦- مصطفى عبد الله إبراهيم، (٢٠٠٤)، تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم في كليات التربية وأثره على تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعليمها لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١ - ٢٢ من يوليو المجلد الثاني، ص ص ٥٥١: ٦٠٤.

٢٧- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، (بدون)، اليونسكو وتعليم حقوق الإنسان، مطبوعات اليونسكو.

٢٨- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١)، كل البشر: كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

٢٩- ندوة حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي (٢٠٠١)، الرياض، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

٣٠- ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان، (١٩٩٩)، البيان الختامي والتوصيات، المعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع الاتّحاد العام للصحفيين العرب، القاهرة، ٢٨-٣٠ من سبتمبر.

٣١- نهى حامد عبد الكريم، (٢٠٠٤)، تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية للطلاب، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبدين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤- ١٥من يوليو، ص ص ٢٥٧: ٣٠٤.

٣٢- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن، (٢٠٠١) صورة المرأة والطفل بين الموروثات الشعبية ومقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، مجلة الثقافة والتنمية، العددان الأول والثاني، جمعية الثقافة والتنمية، كلية التربية بسوهاج.

٣٣- هناء حسني علي إبراهيم، (٢٠٠٨)، برنامج مقترح في التاريخ وأثره في تنمية أبعاد الذاتية الثقافية والوعي بحقوق المرأة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

34- Dzuhayatin, Siti Ruhaini, (2005), Mainstreaming Human Rights in the Curriculum of the Faculty of Islamic Law, Muslim World Journal of Human Rights, Volume 2, Issue 1,Aviliable at: http://www.bepress.com/mwjhr/vol2/iss1/art12.

35- Flowers, Nancy, Bernbaum, Marcia, Rudelius-Palmer, Kristi, & Tolmanm, Joel, (2001) , The Human Rights Education Handbook Effective Practices for Learning, Action, and Change, Human Rights Resource Center, University of Minnesota.

36- Iacopino, Vincent, (2002) , Teaching Human Rights In Graduate Health Education , University of California , Berkeley.

37- Nowak, Manfred, (2005) , Human Rights: Handbook For Parliamentarians, Inter-Parliamentary Union& Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights,.

38- Quied, David Mc & Mason ,(2000) , Challenges Facing Human Rights , Cairo Institute for Human Rights Studies.

39- Tahlettoe, Mukete, (1998) , Human Rights at the Down of the 21st Century our collective challenge , Human Rights Education News Letter , No20.

40- United Nations , (2004) , ABC: Teaching Human Rights Practical activities for primary and secondary schools , United Nations Publications , New York .

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

إعداد

أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية – جامعة عين شمس

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي

تتناول هذه الورقة العناصر التالية:

١) مفهوم حقوق الإنسان وتعريفه.
٢) طبيعة حقوق الإنسان.
٣) خصائص حقوق الإنسان.
٤) التطور التاريخي لمفهوم حقوق الإنسان.
٥) حقوق الإنسان البيئية والدراسات الاجتماعية.
٦) أهداف تعليم حقوق الإنسان البيئية في مناهج الدراسات الاجتماعية.
٧) حقوق الإنسان والبيئة المدرسية.
٨) أهداف تعليم حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية.

عنوان البحث :

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

==============================

<u>أولاً: مفهوم حقوق الإنسان:</u>

هي أحكام الشرائع الطبيعية النافذة في النوع الإنساني مستقلة، ومنفصلة عن كل شريعة دينية ،وكل سياسة مدنية لإمكان العيش والبقاء.

<u>ثانياً: تعريف حقوق الإنسان:</u>

يمكن تعرف حقوق الإنسان بأنها: المعايير الأساسية التي لا يمكن للناس أن يعيشوا بكرامة كبشر بدونها ، كما أنها ليست رخصة للفرد يتمتع بها أو لا يتمتع بها بل هي قوام حياته ، وهي أساس الحرية والعدالة ، وتقوم على أساس احترام حياة الإنسان وكرامته ، وكما أشارت إليها الديانات والفلسفات.

وقد عرف اللقاني الحقوق الإنسانية بأنها: مجموعة من الحقوق التي تحفظ للإنسان إنسانيته وحريته وكرامته والتي أقرتها المواثيق والقرارات والوثائق والحجج والمعاهدات والاتفاقيات كالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... وغيرها من الحقوق الأخرى[١].

بينما عرفه فتحي مبارك أنها: مجموعة من القيم التي تثبت للإنسان باعتبارها من أهم مقومات شخصيته وتميزه عن باقي المخلوقات ، وهي بهذه المثابة تكفل للفرد حماية شخصيته ، ومظاهرها المختلفة[٢].

ويعرف أحمد زكي بدوي في معجم المصطلحات الاجتماعية حقوق الإنسان بأنها: "المصالح والحريات التي يتوقعها الفرد أو الجماعة من المجتمع بما يتفق مع معايير هذا المجتمع ، أي المزايا التي يشعر الفرد أو الجماعة أن من حقهم أن يحصلوا عليها من المجتمع"[٣].

---

(1) أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩م.

(2) فتحي يوسف مبارك: حقوق الإنسان في مناهج التاريخ للصف الثالث الثانوي أدبي، ١٩٩٤.

(3) أحمد زكي بدوي :معجم مصطلحات العلوم الاجتماعي، مكتبة لبنان- بيروت، ١٩٨٦، ص ٣٥٩.

ويعرفها محمد عبد الرازق قمحاوي أنها: " الثوابت اللازمة للإنسان التي لا يجوز إنكارها ، وبمقتضاها يقرر القانون له على سبيل الانفراد والاستئثار سلطة القيام بعمل معين ، أو إلزام آخر بأدائه له أيا كانت طبيعة هذا الآخر أو سلطته وفق مقتضيات الكرامة الإنسانية تحقيقاً لمصالحه المشروعة.

ثالثاً: طبيعة حقوق الإنسان:

تشمل حقوق الإنسان جميع البشر من الرجال والنساء والأطفال ، وهي صالحة لكل زمان ومكان. يستحق البشر هذه الحقوق منذ ولادتهم بحكم إنسانيتهم المشتركة، فهي ليست منحة لهم من أشخاص آخرين أو من أي حكومة. لكون كرامة الإنسان هي قيمة أصيلة لكل كائن بشري، فلا يحق لأحد أن يتنازل عن هذا الحق كما ولا يجوز يصادره منه. تفرض "حقوق الإنسان" على الحكومات والمؤسسات والأفراد مسئولية احترام وحماية حقوق الآخرين.

رابعاً: خصائص حقوق الإنسان:

١) حقوق الإنسان لا تشترى ولا تكتسب، فهي ببساطة ملك الناس لأنهم بشر.. فحقوق الإنسان "متأصلة" في كل فرد.
٢) حقوق الإنسان واحدة لجميع البشر بغض النظر عن العنصر أو الجنس أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي. وقد ولدنا جميعاً أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق ، فحقوق الإنسان "عالمية".
٣) حقوق الإنسان لا يمكن انتزاعها؛ فليس من حق أحد أن يحرم شخصاً آخر من حقوق الإنسان حتى لو لم تعترف بها قوانين بلده، أو عندما تنتهكها تلك القوانين.. فحقوق الإنسان ثابتة" وغير قابلة للتصرف" كي يعيش جميع الناس بكرامة، فإنه يحق لهم أن يتمتعوا بالحرية والأمن، وبمستويات معيشة لائقة.. فحقوق الإنسان "غير قابلة للتجزؤ".
٤) حقوق الإنسان تحقق ميزان العدالة بين الناس في التساوي بينهم في تمتعهم بها.

خامساً: التطور التاريخي لمفهوم حقوق الإنسان:

حقوق الإنسان في شكلها الحالي، ليست وليدة لحظة معينة في تاريخ البشرية أو نتاج حضارة واحدة، إنما هي نتاج التفاعل البشري عبر آلاف السنين التي مرت على

المجتمع البشري، فمنذ تدوين التاريخ البشري، وحقوق البشر كانت همًا للأديان السماوية والفلاسفة والمبادئ والقوانين الوضعية.

سيوضح سرد بعض المحطات التاريخية تطور مفهوم حقوق الإنسان وسيظهر اشتراك المجتمع البشري في تطوير هذا المفهوم حتى وصل إلى صورته الحالية:

- **شريعة حمورابي – ١٧٥٠ قبل الميلاد:** كان حمورابي حاكماً لبابل، وقد أصدر شريعة عرفت باسمه وهي من أولى الوثائق القانونية في العالم. غطت هذه الشريعة جوانب عملية كثيرة مثل التجارة والعمل والملكية وشئون الأسرة والعبودية وقوانين العقوبات من خلال موادها الـ ٢٨٢، وقد حمت هذه الشريعة رغم بدائيتها الناس من الأحكام والعقوبات العشوائية.
- **اليهودية العهد القديم (التوراة) – ١٢٠٠ قبل الميلاد:** لدى اليهود العديد من الكتب المقدسة يطلق عليها مجتمعة "العهد القديم". تحوى هذه الكتب على الوصايا العشر التي أعطاها الله لنبيه موسى –عليه السلام –على جبل سيناء والتي أمرت بني إسرائيل باحترام الحياة والملك الخاص والغريب والجار من خلال فرض واجبات مثل عدم القتل وإعطاء الأمان لمن لجأ إلى الكنيسة وبراءة المتهم حتى تثبت إدانته.
- **البوذية في الهند – ٥٦٣ قبل الميلاد:** آمن بوذا بأن الحياة تحوى الكثير من الآلام منذ الولادة وحتى الوفاة وأن الآلام التي تنتهي بوفاة الإنسان حيث كان يؤمن بتناسخ الأرواح وبأن الموت يؤدي إلى حياة جديدة، وأمن بمجموعة من الأخلاقيات التي تؤدي إلى كبت هذه الآلام، وعكسها في مجموعة مبادئ مثل "لا تؤلم الآخرين بطرق تجدها مؤلمة لذاتك".
- **كونفيشوس في الصين – ٥٥١ – ٤٧٩ قبل الميلاد:** عاش كونفيشوس في أوقات اضطراب اجتماعي وكان فيلسوفاً لديه رسالة للحكومة والإصلاح الاجتماعي، تمحورت فلسفته حول " فعل الخير" ، والذي ربطه بثنائيات مثل "لا تفعل للآخرين ما لا تود أن يُفعل لك" و "أفعل للآخرين ما تود أن يُفعل لك". وكان يؤمن بأن الناس يجب أن يمارسوا تلك المبادئ مع من بعضهم البعض وأن الحكومة يجب أن تتبع هذه المبادئ بدلا من استخدام القوة.
- **المسيحية العهد الجديد (الإنجيل):** أتى السيد المسيح –عليه السلام – بمجموعة مبادئ إنسانية شملت"تحرير السجناء وتخليص المقموعين". وتعامل السيد المسيح مع النساء والغرباء والفقراء بشكل يحفظ كرامتهم، وبين أن الصلاحيات

تأتي معها المسئوليات، وأوصى مريديه بأن يوفروا الطعام للجائعين ويكسون العريانين ويتسامحوا مع الأعداء.

- **الإسلام – ٦٤٤ بعد الميلاد:** أتى الإسلام مع نبي الرحمة " محمد" صلى الله عليه وسلم بالكثير من المبادئ الإنسانية والتي يصعب الإحاطة بها في هذه العجالة. سوف يتم الاكتفاء باستعراض بعض ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وسير بعض الخلفاء الراشدين مما يشير وبوضوح إلى اهتمام الإسلام بحقوق الإنسان وكرامته:

قال تعالى في حق:

- **كرامة الإنسان:** "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" الإسراء آيه٧٠.
- **حرية التعبير:** " أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين " النحل آية ١٢٥.
- **حرية الاعتقاد:** "لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي" البقرة آية ٢٥٦.
- **حق الحياة:** "من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعًا ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعًا" المائدة ٣٢ آية.
- **حق العدالة:** "إذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" النساء آية ٥٨.
- **التسامح:** "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين" الممتحنة آية ٨.
- **حق الخصوصية:** "ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضًا " الحجرات آية ١٢.

ومن أقوال الرسول الكريم وسير الخلفاء الراشدين:

- **حق الحياة والأمان:** "إن دمائكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا".

- **عدم التمييز:** "لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى".
- **حقوق العمال:** "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه".
- **حق المشاركة في الشئون الاجتماعية:** عندما بويع الخليفة أبو بكر الصديق قال "أيها الناس قد وليت عليكم ولست بخيركم إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني".
- **حرية التعبد:** "عندما فتح الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه بيت المقدس عاهد أهله على حرية التعبد بالدين المسيحي والإبقاء على الكنائس.
- **حق المحاكمة العادلة:** عن الإمام علي بن أبي طالب:
- "إن الحدود لا تستقيم إلا على المحاجة والمقاضاة وإحضار البينة".
- "من أقر عن تجريد أو حبس أو تخويف أو تهديد فلا حد عليه".

- **الماجنا كارتا في انجلترا – ١٢١٥م:** أساء الملك الإنجليزي جون الأول استخدام السلطة فبالغ في فرض الضرائب وكان باذخاً في مصاريفه وتورط في حروب فاشلة ولم يحترم سلطة البابا. تكاتف النبلاء ورجال الدين وفروضا عليه سلطة القانون من خلال "الميثاق العظيم للحريات" أو ما عرف "بالماجنا كارتا". برغم أن "الماجنا كارتا" ضمنت حقوق البارونات فقط وليس سائر الناس كما أن الملك نقضها سريعاً، إلا أنها اعتبرت في حينها وعلى نطاق عالمي الملهم للكثير من المواثيق التي تلتها. من بين قوانين الماجنا كارتا: تحرر الكنيسة من تدخل الحكومة، وحق المواطنين الأحرار في التملك وتوارث الأملاك وحمايتهم من الضرائب الباهظة ومساواتهم أمام القانون، وحظر الرشوة والفساد الإداري.
- **ظهور فلاسفة "الحقوق والقوانين الطبيعية" (١٦٠٠ – ١٧٠٠):** قبل هذه الفترة كان ينظر إلى الفرد على أساس مسئولياته تجاه مجتمعه وتجاه الناس الآخرين ولم يكن هناك تعريف واضح لحقوقه الشخصية، أما في هذه الفترة فقد ظهر فلاسفة مثل : "جروتيوس وهوبس وروسو ولوك" ، وكتبوا فيما أطلق عليه "الحقوق والقوانين الطبيعة للبشر" ، والتي تحدثت عن حق الإنسان في حماية روحه وحريته وأملاكه، ترى هذه الفلسفات إن هذه الحقوق تحتاج لحكومة لحمايتها وأن الحكومات تؤسس على عقد اجتماعي يكون المواطن

بموجبه مجبر على طاعة الحكومة عندما تلتـزم الحكومـة بحمايـة حقوقـه الطبيعية.

- "**وثيقة الحقوق" في انجلترا – ١٦٨٩**: اعتقد الملك "جيمس الثاني" كما اعتقـد كثير من الملوك قبله أن القوانين غير مريحة وعادة ما أعفى نفسه من الالتزام بها. قاد ذلك إلى الإطاحة به وإصدار البرلمان "وثيقة الحقوق". جعلـت هـذه الوثيقة الملك يلتزم بالقوانين مثل أي مواطن آخر وطالبته باحترام قوة البرلمان المنتخب وصلاحيته في التحكم في أموال الدولة وأملاكها، وعالجت المواضيع المتعلقة بالعدالة الكفالات والغرامات المبالغ فيها والعقوبـات العنيفـة والغيـر اعتيادية والمحاكمات غير العادلة ونزاهة واستقلال القضاء وحرية التعبير في البرلمان.
- **ظهور مصطلح "حقوق الإنسان" ١٧٠٠ – ١٨٠٠**: سقط التأييـد لمـصطلح الحقوق الطبيعة ولكن مفهوم عالمية الحقوق ظهر، فقد وسع الفلاسـفة مـن مفهوم حقوق الإنسان في بحوثهم. ومن البحوث المهمة "حقوق الرجل" لتومس بين و"مقالة عن الحرية" لجون ستيورت مل و"التمرد المدني" لهنري ديفيد ثورو والذي كان أول من استخدم مصطلح "حقوق الإنسان". صار لهذه البحوث أثـر كبير على عدد من النشطاء مثل مهاتما غاندي ومارتن لوثر كنج الذين طـورا أفكارهما للمقاومة السليمة ضد التصرفات الحكومية اللا أخلاقية.
- "**إعلان الاستقلال"، الولايات المتحدة – ١٧٧٦**: ثار النا ، فـي المـستعمرات الأمريكية ضد الملك البريطاني الذي أنكر عليهم التمثيل في مجلـس العمـوم وبالغ في فرض الضرائب، فحاربوه على أسس مبادئ حقوق الإنسان، ونـتج عن هذه الثورة تأسيس الولايات المتحدة الأمريكية على أساس ممثليه الـشعب الأمريكي وتوافقوا على وثيقة مدنية عرفت باسم "إعلان الاستقلال".
- "**إعلان حقوق الإنسان"، فرنسا – ١٧٨٩** : ثار الفرنسيون ضد حكـم الملـك لويس السادس عشر الاستبدادي صاحب العبارة الشهيرة "أنا الدولة والدولة أنا". أجبر الثوار الملك على توقيع "إعلان حقوق الإنسان" والذي ضـمن الحقـوق الأساسية المتعلقة بالحرية والملكية والمساواة والأمن.
- **اتفاقيات جنيف، الصليب الأحمر الدولي(١٨٦٤، ١٩٤٩)**: حدثت معركة فـي عام ١٨٥٩ بين البريطانيين والفرنـسيين عرفـت بمعركـة سـلفرينوا وراح ضحيتها ٤٠,٠٠٠ شخص بين قتيل وجريح، وعلـى أثرهـا نـشر الكاتـب

السويسري " جين جونانت" كتابه "ذكرى سلفرينو" والذي وصف فيه معاناة الجنود الجرحى، كان الكتاب مؤثرا ونتج عنه حملة إنسانية أسست الصليب الأحمر الدولي ، وتلاها اعتماد اتفاقيات جنيف التي اهتمت بالتعامل مع الجرحى والأسرى والمدنيين في أوقات الحروب. كانت هذه الاتفاقيات هي أولى القوانين الدولية التي تحكم تصرفات الدول وتحمي كرامة الإنسان في أوقات الحروب.

- **اتفاقيات منظمة العمل الدولية ١٩١٩:** أسست منظمة العمل الدولية بعد الحرب العالمية الأولى كجزء من اتفاقيات فرساي للسلام لعصبة الأمم، وتهدف المنظمة إلى تحسين ظروف العمل وتعزيز العدالة الاجتماعية ومراقبة حماية الاتفاقيات الخاصة بالعمال وحماية حقوقهم بما في ذلك صحتهم وسلامتهم، وفي عام ١٩٤٦ أصبحت المنظمة إحدى الهيئات المتخصصة في الأمم المتحدة.
- **تأسيس الأمم المتحدة، سان فرانسيسكو- ١٩٤٥:** تأثر الناس بكمية الدمار والقتل الذي حدث أثناء الحرب العالمية الثانية، فقد أودت مجازر الهوليكوست النازية بحياة ملايين من البشر لأنهم معارضين للنازية، كما تم التعامل بوحشية مع أسرى الحرب في آسيا وأوربا وتمت الكثير من المذابح الجماعية على المدنيين، وضربت القنبلتين النوويتين اللتين أوديتا بحياة آلاف البشر ودمرتا مدنهم، وقد حل كل هذا الدمار بسبب انتماء الإنسان لعرق أو دين أو منطقة أو دولة معينة.

سادسا: حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية:

تشتمل هذه الحقوق على :-

١- الحق في بيئة آمنة وملائمة تضمن الصحة والسلامة للأجيال الحالية، دون الانتقاص من حقوق الأجيال المستقبلية ويتضمن ذلك الحق في التخلص من التلوث والتدهور البيئي وأية نشاطات تؤثر سلباً على الحياة والصحة العامة ومستوى المعيشة والرفاهية.

٢- وجوب تنمية الإحساس بالمسئولية تجاه البيئة والتعريف بها من منطلق ضمان حصولهم على حقوقهم البيئية.

٣- الحق في استدامة الموارد الطبيعية من خلال تحقيق العدالة والمساواة لجميع المواطنين، وكذلك عدم الانتقاص من حقوق الأجيال المقبلة، وأيضاً عدم تعريض المكونات الطبيعية للاستنزاف والتدهور والتلوث.

٤- الحق في الاستخدام للموارد الطبيعية لتحقيق التنمية المستدامة، ويشمل:

- حق استغلال الموارد الطبيعية بشكل مستدام لضمان تلبية احتياجات الأجيال الحالية، دون الإجحاف بحقوق الأجيال المستقبلية.

- الحق في التنمية الاقتصادية مع ضمان المحافظة على البيئة.

- معايير للتنمية المستدامة مثل: الكثافة السكانية ومؤشرات التنمية الاقتصادية البشرية، وجودة الحياة ونسبة الفقر.

- تقارير دورية تبين التغيرات في الواقع البيئي، وخاصة تلك المتعلقة بالأرض والمياه والهواء والإنسان والحياة البرية.

- التدقيق البيئي في الأراضي الفلسطينية.

- الجهة المسئولة : وزارة شئون البيئة.

٥- الحق في الاستغلال الأمثل للموارد المائية ومنع تلوثها، ويشمل الحق في مياه كافية وصحية:

المؤشرات:

- كميات المياه المستخدمة وكفائة استخدامها للأغراض المختلفة في فلسطين.
- نسبة الانقطاعات في تزويد المياه من خلال الشبكات.
- تناقص نسبة التسرب في شبكات المياه.
- زيادة الحصاد المائي.
- تزايد كميات المياه المعالجة واستخدامها في الري.
- تحسن جودة المياه الخاصة في قطاع غزة والأغوار، وإجراء تحليل ومراقبة تلوث المصادر المائية.

الجهات المسئولة : سلطة المياه الفلسطينية، مصالح المياه في مختلف المحافظات، وزارة شئون البيئة، وزارة الزراعة، وزارة الحكم المحلي.

٦- الحق في استغلال الأرض بالشكل المناسب:

المؤشرات:

- تزايد العمراني المنظم.
- نسبة الاعتداء على الأرض الزراعية.
- مساحات الأراضي المستصلحة.
- نسبة التصحر وتملح الأراضي.

الجهات المسؤولة: وزارة الزراعة، وزارة الإسكان، وزارة الحكم المحلي، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، مراكز الأبحاث.

٧- الحق في التمتع بالحياة البرية والطبيعية.

المؤشرات:

- إدارة ناجحة للمحميات الطبيعية.
- تناقص أعداد النباتات والحيوانات المهددة.
- الجهة المسئولة: وزارة شئون البيئة ، وزارة الزراعة.

٨- إدارة واستثمار مصادر البيئة:

الحق في تنظيم استخدام الثروات المعدنية والنباتية والحيوانية لخير الجماعة ومحاولة الحصول على أقصى استثمار للمصادر الطبيعية لخير البلاد.

٩- الضوء والهواء:

الحق في التمتع بالضوء الذي يوفره النظام البيئي، وكذالك تنفس الهواء الذي يحوى نسبة من الأكسجين الخالي من المواد السامة.

١٠- الماء والغذاء:

الحق في الحصول على القدر الكافي من الماء للشرب والنظافة وكذالك الحصول علي الكمية اللازمة من الطعام الصحي والحيلولة دون تلوث البيئة.

١١- السكن والمأوى:

للإنسان الحق في الحصول على المأوى الملائم الذي يقيه من البرد والحر والظروف الجوية المختلفة والمسكن الصحي الذي يوفر له ولأسرته أدنى حد من الخصوصية والتمتع بحيز مناسب للحركة والترويج.

١٢- الإقامة والعمل:

الحق في اختيار مكان الإقامة وكذا حقه في بذل الطاقة واستخدام القدرة في المجالات التي يحبها، والتعامل مع الآخرين والدخول في اتصالات متعددة التبادل على مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

١٣- الإرشاد والوعي البيئي والثقافي والاجتماعي والنفسي والمعرفة البيئية لتنمية الوعي البيئي.

ويشمل ذلك التأكيد على أن كافة النشاطات التنمية قد تم تخطيطها وتنفيذها بمواصفات تتلائم المعايير البيئية ذات العلاقة بحياة الإنسان وصحته.

١٤- الحقوق الثقافية والديمقراطية:_ وحرية التعبير عن الرأي الآخر وكذلك حرية ممارسة الثقافات الخاصة (لمن ينتمي لأقليات عنصرية خاصة). كذلك تنمية الوعي

البيئي لجميع فئات الناس والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية أي الحق الثقافي والديمقراطية والأمن الفكري .

١٥- حق المشاركة في صنع القرار: أي الحق في المشاركة الفعالة في التخطيط وصنع القرارات فيما يتعلق بالتخطيط البيئي والتنموي، ويضمن ذلك الحق في الحصول على المعلومات الخاصة بالبيئة، وتلقي المساعدة في الوقت المناسب في حالات الكوارث الناجمة عن ظروف طبيعية أو بشرية.

المؤشرات:

- تنامي المواطنة ومدى نشر وتعميم المعلومات البيئية.
- مدى انتشار الثقافة البيئية والتعليم البيئي في المناهج والبرامج التنموية.
- مدى مشاركة شرائح المجتمع المختلفة فى النشاطات البيئية.
- مدى مساهمة الإعلام الفلسطيني في النهوض بالثقافة البيئية في فلسطين.
- مدى فاعلية تطبيق القرارات الصادرة عن الجهاز القضائي فيما يخص المخالفات البيئية.

الجهة المسئولة : وزارة شئون البيئة، وزارة التربية والتعليم، وزارة الثقافة والإعلام، جمعيات حماية الطبيعة.

١٦- الحق في مستوى معيشي اقتصادي واجتماعي مناسب (الدخل والملكية):

الحق في الحصول على الحد الأدنى من الدخل الذي يكفل له حياة كريمة والحق في التمتع بالممتلكات الشخصية والامتلاك والتصرف فيما يملك.

١٧- العبادة والأخلاق:

الحق في ممارسة الشعائر والطقوس الدينية واستخدام المصادر الطبيعية بأسلوب يتمشى مع ما تقتضيه الأخلاق.

١٨- التشريع والتباين: الحق في سن القوانين والتشريعات التي تستهدف استثماراً نافعاً للثروة البيئية والمحافظة على التباين عن طريق عدم التدخل في قطع دورات المياه لأي كائن إلى الحد الذي يقضى عليه وكذالك معاونة البيئات المحرومة، وضمان استمرار الإنتاج على مختلف مستويات الكائنات الحية عن طريق عدم الإخلال بالتوازن لأي نام بيئي في المنطقة.

سابعا : أنواع حقوق الإنسان البيئية:

١-**الحقوق الإنسانية**: هذه المجموعة تمثل نواة حقوق الإنسان والتي يجب أن تصون كرامته وتسعى لحمايته من التحرشات (مثلاً حق الإنسان في الحياة) والاعتداءات والمظالم وتشمل المساواة وعدم العنف بأنواعه.

٢- **الحقوق المدنية والسياسية**: التي يجب أن تصون وتضمن لكل إنسان حريته وبدون إعاقات المشاركة الفعالة في الحياة السياسية في المجتمع الذي يعيش فيه دون خوف من عقوبات غير مبررة (مثلاً الحق في حرية الرأي) وحرية الانتخاب للسلطات.

الحقوق السياسية ومنها:

١- الحق في اختيار الجنسية.

٢- حرية الملكية والحق في التملك بمفرده أو بالاشتراك مع الآخرين.

٣- حرية الحركة واختيار مكان الإقامة والهجرة والعودة إلى الوطن (ما لم يكن ممنوعاً بصفة خاصة لسبب ما).

٤- الحق في الزواج واختيار الزوج أو الزوجة وحق تسجيل عقود الزواج.

٥- الحق في الإرث وفي حرية العقيدة والدين والفكر والرأي.

٦- الحق في حرية الاجتماع السلمي وتكوين الجمعيات السلمية والانتماء إليها.

٣- **الحقوق الاجتماعية والاقتصادية**: التي تمكن الإنسان من تشكيل حياته بشكل حر وذا قيمة لكل إنسان بالإضافة إلى ذلك تحتوى هذه المجموعة الحقوقية على حق الإنسان في التعلم وحقه في الملكية وتشمل:

- بيئة فيزيقية نظيفة وجيدة (ماء – هواء – غذاء).
- مستوى معيشي اقتصادي يكفي مطالب الحياة الأساسية.
- توفير المسكن والوحدات السكنية بما تشمله من بنية تحتية (طرق ومياه وصرف صحي وكهرباء وغيرها) ويعتبر الحق في السكن أحد الحقوق الاجتماعية المهمة ولا يرتبط أعمال هذا الحق ببناء الوحدات السكنية فحسب وإنما يشمل أيضاً سياسات التخطيط العمراني وتوفير البنية التحتية من طرق ومياه وصرف صحي وكهرباء وغرها وكل ما يتعلق بالخدمات الاجتماعية والأساسية.
- الرعاية الصحية المناسبة كأحد الحقوق الاجتماعية الأساسية: احد حقوق الإنسان الاجتماعية الأساسية ويكفل الدستور هذا الحق في مادة ١٦، ١٧ كما تكفلها التزامات

البلاد القانونية النابعة من انضمامها للمواثيق الدولية المعينة وخاصة العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (مادة ١٢، ٩) وتوضح الدراسة التي أعدها المجلس القومي لحقوق الإنسان عن حق المواطنين في الحصول على الرعاية الصحية المناسبة عن أنه يجب أن يعتمد إعمال هذا الحق على احتياجات المواطنين وليس على قدرتهم على تسديد تكاليف هذه الرعاية (مادة ١٣) وهناك بمصر ٢٩ جهة عامة تعمل في مجال الخدمات الصحية.

- حق التعليم المجاني: على أن تكون المرحلة الأولى الإلزامية وباقي المراحل متاحة للجميع لكل أنواع التعليم العام والفني.

- حق الضمان الاجتماعي والتأمين الاجتماعي ضد المرض والعجز والشيخوخة وكذلك حق التنمية.

- الحق في دخول أي مكان عام خُصص لانتفاع سواء الجمهور.

٤- **الحقوق الثقافية والديمقراطية:** أي حق الإسهام في الحياة الثقافية وحرية التعبير عن الرأي والرأي الآخر كذلك ممارسة الثقافات الخاصة (لمن ينتمي لأقليات عنصرية خاصة) كذلك تنمية الوعي البيئي لجميع فئات الناس.

ثامنا: حقوق الإنسان والبيئة المدرسية:

حيث أن الحقوق البيئية كفلتها المواثيق والمؤتمرات والعهود الدولية لكل إنسان وحيث أن معرفة الحقوق البيئية للإنسان هي حق في حد ذاته وحيث أن التعليم من الحقوق الاجتماعية للإنسان لذا يجب أن تكون البرامج التعليمية من أهدافها حماية هذا الحق وحماية الحقوق البيئية للإنسان.

وفي ضوء ذلك ما هو الوضع البيئي الحالي في مدارسنا:-

١- نقول إن الكتاب المدرسي لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة والاضطلاع في عالم المعلومات المفتوح على مصراعيه الذي نعيش فيه .

٢- كيف سيكون رد فعل الطالب عندما يسمع أو يشاهد أو يقرأ عن تدني مستوى الحريات والحقوق وضعف التعبير وتغلغل الفقر والبطالة في بلده.

٣- ألا تؤثر طرق التدريس السائدة والقائمة بشكل أساسي على التلقين والحفظ تؤثر على فعالية تعليم حقوق الإنسان.

٤- أليست حاجة المجتمع الفعلية هي تنمية الفكر الناقد لدى الطلبة.

٥- المرافق والخدمات المدرسية هل تساعد على توفير أجواء مواتية للعملية التعليمية.

٦- كيف للمعلم أن يعلم حقوق الإنسان بصورة سليمة في نفس الوقت الذي لا يحصل هو نفسه على العديد من حقوقه البيئية وفي مقدمتها تأمين الحد الأدنى من العيش الكريم له ولأسرته مما يؤثر سلبياً على أداء رسالته في توعية طلابه بالحقوق البيئية للإنسان.

٧- ما زالت عدم النظرة التكاملية في معرفة حقوق الإنسان البيئية والوعي بها وتجزئتها وبالتالي يتم التعامل نحوها بانتقائية وعدم الجرأة وهل يمكن عزل نجاح أو فشل تعليم حقوق الإنسان عن البيئة التي تجرى فيها العملية التربوية والتعليمية..

فعندما تكون الأساليب الديمقراطية هي السائدة في البيئة المحطة بالتعليم فإن النجاح سيكون حليف تعليم الحقوق البيئية للإنسان والعكس صحيح.

من خلال ما سبق نستطيع أن نلقى بعض الضوء على ما يجب تنفيذه لتحسين البيئة المدرسية على النحو التالي:

١- الحق في معرفة الحقوق البيئية للإنسان ولكل طالب وهو موضوع دراستنا الحالية.

٢- الحق في أن تكون المناهج مسايرة للعصر وتتضمن مداخل التربية البيئية.

٣- إعادة النظر في طرق التدريس لتناسب عصر التغيرات المتلاحقة والتطور السريع.

٤- عدم العنف بكل أنواعه (الجسدي والمعنوي النفسي).

٥- كثافة الفصل المناسبة مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

٦- تدريب المعلمين على المعايير التربوية وعلى استخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي.

٧- الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي.

٨- الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي والوعي البيئي والثقافي.

٩- وجود موجه ملم بالمعارف البيئية الأساسية لتنمية الوعي البيئي.

١٠- الاهتمام بقدرات ومواهب الطلاب وإمكاناتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

١١- مشاركة الطلاب في وضع القواعد معايير الانضباط أدعى لاستجابتهم.

١٢- تطوير البيئة الفيزيقية وتحسينها بما يتناسب مع إمكانيات المدرسة.

١٣- تدريب الطلاب على استخدام الحاسب الآلي للجميع مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

١٤- المساعدة المادية للمحتاجين من الطلاب.

١٥- إتاحة الأمن الفكري للطلاب.

١٦- إتاحة فرص متساوية لممارسة الأنشطة واللعب البناء والهادف لا الهادم والذي يساعد على اكتشاف المواهب الطلاب وقدراتهم وطبائع شخصياتهم.

١٧- وجوب تنمية الإحساس بالمسئولية تجاه البيئة والتعريف بها من منطلق ضمان حصولهم على حقوقهم البيئية.

دور الدولة ووزارتي التعليم إزاء تحقيق البيئة المدرسية السابقة:-

١- إعادة النظر في سبيل تعليم الحقوق البيئة للإنسان.

٢- إدراج مادة تعليم حقوق الإنسان في التعليم الجامعي وتضمينها في منهجها وبرامج محو الأمية.

٣- التزام الوزارة بفلسفة حقوق الإنسان بمناهجها وتعزيز هذه الفلسفة.

٤- ضرورة معرفة هواجس التخوف من تعليم حقوق الإنسان لدى المجتمع.

٥- رفع مستوى وضع المعلم من الناحية المهنية والمادية وبناء قدراته العلمية والمهارية.

٦- السعي لإدخال الديمقراطية إلى العملية التربوية في كافة المستويات من الوزارة وحتى الفصل.

٧- عقد المحاضرات والتخطيط لدورات تدريبية للمعلمين وعمل استبيانات لاستطلاع آراء الطلاب في الحقوق ومعرفتها ومدى حصولهم عليها.

٨- اعتبار تقييم الحقوق البيئية للإنسان جزء من تقييم أداء المدرسة السنوي.

٩- التعرف بمزيد من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان بشتى الطرق.

١٠- إعادة النظر في العملية التربوية والتعليمية وفي المنظومة كلها.

١١- برامج تأهيل المعلمين والإعلاميين والأطباء والمحامين ورجال الدين والبوليس والموظفين بالإدارات العامة والمشتغلين بالفنون لنشر فلسفه حقوق الإنسان.

١٢- تنمية وتشجيع الباحثين والفقهاء في إبراز حقوق الإنسان.

أما دور المدرسة إزاء تحقيق البيئة المدرسية السابقة:-

١- تكريس انتخاب مجلس المدرسة واتحاد الطلاب وتفعيل دور مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.

٢- استخدام المواهب والفنون بأنواعها (كاريكاتير - خطوط) وغيرها.

٣- تحسين مرافق المدرسة وتوفير أجواء تعليمية ملائمة.

تاسعا : أهداف تعلم حقوق الإنسان في مناهج الدراسة الاجتماعية:

١- أن يدرك الطلاب أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان جزء من المجتمع المدرسي.

٢- تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات المتعلقة بالحجج والمعاهدات والاتفاقيات العالمية لحماية حقوق الإنسان، والمنظمات المساعدة في حماية حقوق الإنسان.

٣- تدريب الطلاب على التفكير الناقد من خلال دراسة هذه القضايا وتطبيقاتها.

٤- تشجيع الطلاب على التعاطف مع الأفراد والمجتمعات التي بذلت جهود مضيئة من أجل حقوقهم.

٥- تعزيز وعي الطلاب بحقوقهم مما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية.

٦- تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية وأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية وتنمية إحساسها بالكرامة والعدالة الاجتماعية والممارسة الديمقراطية.

ولكي نتعلم حقوق الإنسان ومنها الحقوق البيئية للإنسان يجب أن نعرف أولاً مفهوم البيئة ومكوناتها وما هي أهم المؤسسات في المجتمع البيئي وخدماتها.

ولكن حقوق الإنسان وحرياته الأساسية لا يمكن أن يكون لها جدوى بمجرد إيمان الدولة بها، ولا يوضع القوانين واتخاذ الإجراءات لإقرارها وحمايتها فحسب، بل لابد وأن يتوازي مع ذلك وعي كل فرد بحقوقه الأساسية وممارسته لها في سلوكه اليومي لاسيما الحقوق البيئية منها.

ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية؛ لأنها تتحمل مسئولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة كفرد وكعضو فعال في مجتمع معين، ثم كعضو فعال في المجتمع الإنساني العام.

لذا يجب على الإنسان أن يتعلم حقوقه وينمي وعيه بماهيتها وأنواعها كخطوة أولى من باب أولى لتحقيق هذه الحقوق وتنميتها حتى تخرج للنور على مستوى كل فئات المجتمع وعلى رأسهم الطلاب والتلاميذ الذين هم عماد المستقبل.

ولما كان التعليم في ذاته حقاً من حقوق الإنسان الثقافية البيئية وفي ذات الوقت وسيلة فعالة لنشر وترقية احترام حقوق الإنسان، ومن وظائفه الأساسية تزويد المواطنين بالمهارات التي يحتاجونها في صنع قراراتهم ومن اتخاذ المواقف الإيجابية دائماً، مما يوجب على التعليم، ليس فقط تزويد الطلاب بقاعدة معرفية عريضة عن حقوق الإنسان البيئية وطبيعتها بل والسماح لهم بممارستها داخل المحيط المدرسي في كل أوجه وتفاعلات العملية التعليمية.

ولعله مما سبق يتضح أهمية تعليم حقوق الإنسان بمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام وتضمين الموضوعات التي تعمل على فهم حقوق الإنسان في التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع وغيرها لتمكين الطلاب من اكتساب حقوق الإنسان البيئة والعمل بها في مستقبل حياتهم.

مدخل إلى حقوق الإنسان

المفهوم والتطور التاريخي والإطار الفلسفي

إعداد

أ.د/ عفاف سعد حماد

كلية التربية – جامعة طنطا

مدخل إلى حقوق الإنسان

" المفهوم و التطور التاريخي و الإطار الفلسفي "

إعداد أ.د/ عفاف حماد

مقدمة:

تعد قضية حقوق الإنسان من أهم القضايا المطروحة على الساحة السياسية و التي احتلت الصدارة و الاهتمام العالمي والمحلي ، فعلى الصعيد العالمي و بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ظهرت الحاجة للسلم العالمي و ضرورة خلق توازن دولي، إضافة إلى سعي عدد من الشعوب لتحقق استقلالها و بناء الدولة الوطنية ، فظهرت هيئات و منظمات المجتمع الدولي المعنية بحقوق الإنسان و حرياته الأساسية و التي أنبثقت عنها العديد من الإعلانات و الاتفاقيات الدولية في شتى مجالات الحقوق الإنسانية. و على الصعيد المحلي لم تتخلف مصر عن المشاركة في كافة الجهود و المحافل الدولية التي ناقشت القضايا المتصلة بحقوق الإنسان. و يعد مبدأ احترام حقوق الإنسان كأحد المعايير الهامة في تحديد العلاقات والمعاملات الدولية و في قياس التطور السياسي لأي مجتمع بل و أصبح تقييم النظم السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ذاتها تخضع لمدى ما تحقق تلك النظم لمواطنيها من حقوق وحريات بل تحول إلى أحد المقاييس المهمة للنمو و اصبح الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان يمثل إحدى السمات الأساسية و المميزة للنظام الدولي المعاصر.

إن تعليم حقوق الإنسان ليس تعليماً حول حقوق الإنسان فحسب و إنما هو أيضا تعليم من أجل إشاعة مفهوم حقوق الإنسان و تعليم الناس مواد و مفردات القانون الدولي فيما يتعلق بتلك الحقوق و انتهاكاتها، و تعليم الناس كيفية احترام الحقوق و حمايتها و يتعلق تعليم حقوق الإنسان بمساعدة الأشخاص على تنمية إمكانياتهم إلى الحد الذي يمكنهم من فهم حقوق الإنسان و الشعور بأهميتها و بضرورة احترامها و الدفاع عنها. و لقد تبين للمربين في مجال تعليم حقوق الإنسان أن أسلوب المشاركة في التعليم هو أكثر الأساليب كفاءة و فعالية بالنسبة لتطوير المهارات والمواقف والمعارف لدى الدارسين جميعاً.

إذن فماذا يقصد بحقوق الإنسان و ما هي المراحل التاريخية التي مر بها هذا المفهوم و أيضا ما هو الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان لدى الفلاسفة و المفكرين و ما هي أنواع تلك الحقوق و ماذا عن حقوق الإنسان في مصر؟

و سوف تتناول ورقة العمل تلك النقاط:

- مفهوم حقوق الإنسان و التطور التاريخي له.
- الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان.
- أنواع حقوق الإنسان.
- الأهداف الأساسية لنشر ثقافة حقوق الإنسان.
- آليات تفعيل حقوق الإنسان.
- حقوق الإنسان في مصر.

أولاً: مفهوم حقوق الإنسان والتطور التاريخي له :

لقد شكلت حقوق الإنسان أحد المواد القانونية المستقلة كالقانون الجنائي أو الإداري ، بل أصبح هناك شعب للتخصص في حقوق الإنسان في التعليم الجامعي العالي ، مما يعكس الاهتمام النظري على الأقل بهذه المادة و العمل على ترسيخها و جعلها علماً مستقلاً بكليات الحقوق.

إذن فما هو المقصود بحقوق الإنسان ..؟

الحقوق المستحقة لكل شخص لأنه إنسان ، و يستند مفهوم حقوق الإنسان على الإقرار بما لجميع أفراد الإنسانية عامة من قيمة و كرامة أصيلة فيهم ، فهم جميعاً يستحقون التمتع بالحياة و بحريات أساسية معينة. و بإقرار هذه الحريات يستطيع الفرد أن يتمتع بالأمن والأمان ، ويصبح قادراً على اتخاذ القرارات التي تنظم حياته.

إنها تفيد اصطلاحا بمجموع المواثيق أو النصوص القانونية الدولية التي تعبر تعبيراً قانونياً عن حقوق الإنسان و التي بها نسعى إلى تخفيف معاناة البشر من الظلم و الفقر و ترتقي بالحياة البشرية إلى وضع افضل . هذا التحديد الاصطلاحي يجعل حقوق الإنسان تشريع وثيق و متدرج النشأة.

إن كلمة حقوق الإنسان تعني مجموعة الحقوق التي يستحقها الفرد بصفته إنساناً و يجب أن يتمتع بها منذ ولادته. فمن حق كل إنسان العيش بعزة و كرامة وحرية دون خوف من التعرض إلى الظلم و القمع و المهانة .ولاشك أن انتقاص أي حق من حقوق الإنسان يعتبر انتقاصا من إنسانية الشخص و تعتبر انتهاكا لحقوقه و كرامته.

أن لمفهوم حقوق الإنسان معنيان أساسيان الأول هو أن الإنسان لمجرد أنه إنسان له حقوق ثابتة و طبيعية وهذه هي الحقوق المعنوية النابعة من إنسانية كل كائن بشري و التي تستهدف ضمان كرامته ، أما المعنى الثاني لحقوق الإنسان فهو الخاص بالحقوق القانونية التي أنشئت طبقاً لعمليات سن القوانين في المجتمعات الوطنية و الدولية على السواء و تستند هذه الحقوق على رضا المحكومين ، أي رضا أصحاب هذه الحقوق و ليس إلى نظام طبيعي كما هو قائم في المعنى الأول.

تفيد كلمة الحقوق و هي الحق معنى الصحة و الاستقامة لغة، والحق هو الثابت الذي لا يمكن إنكاره وهو يدل على الثبات و العدل و الحقيقة وهو ينتقد الباطل و التزوير.

أما قانوناً فالحق يعني مركزاً قانونياً معنياً يخول صاحبه قيما و مزايا قانونية مجردة لا يستأثر بها و تميزه عن الآخرين ، و تتجسد القيم التي يستأثر بها صاحب الحق في قدرته على التسلط على شيء ، وهذا يعني أن هذه الحقوق تستعمل للدلالة على حقوق يحددها القانون في أي مجتمع من المجتمعات و يضمن القضاء حمايتها و الوفاء بها ، و الحق من أسماء الله تعالى و صفاته.

و يفهم الحق من خلال وجود الشخص الذي يطالب به وهو الإنسان و بذلك نكون أمام ما يسمى بحق الإنسان أو حقوق الإنسان التي أصبح فيها الإنسان الشق الثاني من المنظومة الفكرية التي تمت الإشارة إليها سابقاً. أن مصطلح حقوق الإنسان يعني مجموعة الحقوق و المطالب الواجبة الوفاء بها لكل البشر على قدم المساواة دون أي تمييز بينهم . كما عرفت بأنها الحقوق المستمدة من تكريم الله له و تفضيله على سائر

مخلوقاته. و تعرف حقوق الإنسان على أنها فرع خاص من الفروع الاجتماعية يختص بدراما العلاقات بين الناس استناداً إلى كرامة الإنسان و من هنا يمكن التوصل إلى أن :-

حقوق الإنسان هي بمثابة علم:

- أساس هذا العلم أو معياره هو الكرامة الإنسانية .
- يمثل هذا العلم مجموعة الحقوق التي تؤمن هذه الكرامة.

أن حقوق الإنسان هي ثمرة من ثمرات العلاقة بين السلطة و الفرد ، و لذا فأن مدار البحث فيها يظل قائماً طالما وجد الإنسان ووجدت السلطة. و من هنا يمكن التوصل إلى أن :-

- حقوق الإنسان حقوق طبيعية تولد مع الإنسان و تعتبر من مكوناته الإنسانية سواء اعترفت بها الدولة أو لم تعترف ، و لكن ليس من الضروري أن تكون هذه الحقوق ذات وجود على مدى الدهر لذا فقد تختفي.
- أن دور الدولة يتمثل في تقنين هذه الحقوق و تنظيم ممارستها.

إن الإنسان بصفته الإنسانية المجردة يمتلك مجموعة من الحقوق التي تلازم وجوده و تفرض على الآخرين احترامها لأن احترام تلك الحقوق هو جزء من احترام الشخصية الإنسانية و شرط من شروط استقامة الحياة الإنسانية و هذه الحقوق لا تظهر إلا عند التقاء الإنسان بالجماعة.

تعرف حقوق الإنسان بأنها مجموعة الحقوق و المطالب الواجب الوفاء بها لكل البشر على قدم المساواة دون تمييز فيما بينهم ، فالأفراد لا يستطيعون بدونها العيش بكرامة كبشر لأنها أساس الحرية و العدالة والمساواة.

وما نراه اليوم في عالمنا المعاصر من تمييز بين البشر ما هو إلا نتاج عن ثقافة متخلفة تحمل تصوراً تحقيريا لفئة من البشر سواء لجنسها أو للمهنة التي تمارسها أو للعقيدة التي تحملها أو اللون الذي تتميز به ، أو المنطقة التي منها.

و من خصائص حقوق الإنسان :-

- أنها متأصلة : أي لا تشترى ولا تكتسب و لا تورث و إنما هي ملك للناس لأنهم بشر .
- أنها عالمية: أي واحدة لجميع البشر بغض النظر عن الدين أو الجنس أو الأصل أو العقيدة.
- أنها غير قابلة للتصرف: أي لا يجوز انتهاكها، فلا يحق لأحد أن يحرم شخصاً آخر من حقوقه لأن حقوق الإنسان ثابتة.
- أنها غير قابلة للتجزئة: أي لا يجوز منح بعض الحقوق و الحرمان من الحقوق الأخرى.

التطور التاريخي لحقوق الإنسان:

واجه موضوع حقوق الإنسان تطوراً تاريخياً طويلاً في العصور القديمة.ففي اليونان و الرومان كان أول تدوين روماني في الألواح الإثني عشر عبارة عن تجميع للعادات و التقاليد السائدة التي أقرت ما ذكر من حقوق ، حيث كان الفلاسفة اليونان (أرسطو) مثلاً يعتبرون الرق حالة ضرورية و طبيعية لتأمين العمل في اقتصاديات ذلك الزمان بالإضافة إلى سلطة رب العائلة على جميع أفرادها والحكم عليهم بالموت أو بيعهم في الأسواق.

و لقد ساهمت الحضارة الفرعونية في تجسيد الفكر القانوني لحماية حقوق الإنسان فقد أنشئ في عهد الأسرة الثانية عشر مجالس للبلاد تحكم بالعدالة و تنادي بضرورة تطبيق معايير العدالة.

أما في عهد الملك حمورابي فقد وضع قانونه المسمى بشريعة حمورابي ١٧٩٢ — ١٧٥٠ ق.م و كان يضم (٢٨٢) مادة إذ تضمن في مواده الكثير من حقوق الإنسان و منها ضمانات هذه الحقوق و التي كفلت حق أي شخص يشعر بالظلم أو الغبن يتظلم مباشرة لدى المحكمة.

و استمرت الجهود لإقرار الحقوق الأساسية للإنسان فمنذ مئات السنين و من هذه الجهود إعلان وثيقة الماجناكارتا أو العهد الأعظم عام ١٢١٥م و التي منحت حقوق الأفراد و أخضعت ملك إنجلترا لحكم القانون و تحتوي هذه الوثيقة على أحكام أساسية فيما يتعلق بحق الملكية و التقاضي و ضمان الحرية الشخصية. لقد بقيت هذه الوثيقة شعاراً للحكم يتبناها ملوك إنجلترا واحداً بعد الآخر خلال قرون عدة فقد كانت ضماناً ضد طغيان الملك و استبداده بالحريات العامة ، و أصبحت بالتالي موضع احترام الجميع وإجلالهم .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فأن التفكير في حقوق الإنسان ارتبط مع حرب المستعمرات البريطانية في أمريكا الشمالية ضد العرش البريطاني و انتهى بتوقيع إعلان الاستقلال في ٤ يونيه ١٧٧٦م و الذي ينص في مقدمته على أن الناس جميعاً خلقوا متساويين و أن الخالق وهبهم حقوقاً لا تبديل فيها و لا تحويل و من بينها الحياة ، الحرية و البحث عن السعادة والهناء. لقد كان إعلان الاستقلال أول وثيقة تصدر من الشعب نفسه بواسطة ممثليه و يعلن عن حقه في الاستقلال.

و مع تطور المجتمعات البشرية و العلاقات الاجتماعية التي تسودها و بروز الحاجة إلى تدوين الحقوق و حمايتها ظهرت أهمية احترام الحقوق الفردية و حقوق الإنسان في العالم .

وهكذا صدر الإعلان الأول لحقوق الإنسان و المواطن ١٧٨٩ م عن الجمعية الوطنية الفرنسية وهو يمثل ثمرة للثورة الفرنسية وقد جاء في هذا الإعلان " إن تناسي حقوق الإنسان و احتقارها كانا سببين رئيسيين في إذلال الشعب وشقائه و زرع بذور الفوضى والفساد " هذا الإعلان اعترف للمرة الأولى بالمساواة بين جميع المواطنين ، و بحقوقهم الإنسانية و حرياتهم الأساسية كما اعترف هذا الإعلان بالشعب كمصدر أساسي لشرعية السلطات الثلاث.

أما عن حقوق الإنسان في الإسلام فقد تم تصنيفها إلى حقوق عامة هي الحق في الحياة و التمتع بها و حرية الاعتقاد و الشورى و المساواة و حقوق خاصة هي البر والعفو للمستضعفين و حقوق المرأة ، إن تكريم الإنسان هو أساس فكرة حقوق الإنسان في القران الكريم ، و لحفظ تلك الكرامة و المترلة الرفيعة للإنسان ، شرع الله تعالى له الحقوق التي من شأنها تحقيق سعادته وحفظ مصالحه ، فكان القران الكريم هو الأسبق في تقرير حقوق الإنسان ، و الأشمل لجميع أنواع الحقوق و الأكثر عدالة و احتراماً للإنسان.

أن الإسلام يقر بأن من العدل تأتي الحقوق و تضمن سائر الحريات المشروعة لبني الإنسان و إذا ما أغتصبت حقوق الإنسان الطبيعية وصودرت حرياته فإن ذلك يعني تفشي الظلم والطغيان و ما يترتب على ذلك من اضطهاد و معاناة لإبناء الشعوب و الأمم سواء من المسلمين أو غيرهم و كل ذلك يعني الإخلال بالسلوك و النظام الإنساني و تغييب العدل.

خصائص و مميزات حقوق الإنسان في الإسلام :

- إنها تنبسق من العقيدة الإسلامية .
- إنها منح الهية منحها الله لخلقه من البشر.
- إنها شاملة لجميع أنواع الحقوق.
- إنها ثابتة لا تقبل الإلغاء أو التبديل أو التعطيل.
- إنها ليست مطلقة بل مقيدة بعدم التعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية.

و في أول محاولة لتدويل قضية حقوق الإنسان جاءت عام ١٩٢٠م حيث صدر ميثاق (عصبة الأمم) في جنيف و الذي نص على أحكام مختلفة تتعلق بحقوق الإنسان وواجبات الدول نحوها.

وجاء ميثاق الأمم المتحدة في ١٩٤٥م ليبلور حقوق الإنسان في تشريع الدولي خاص بحقوق الإنسان الذي يمكن اعتباره الأساس الأحدث لنظرية حقوق الإنسان في الوقت الراهن حيث أنها تضم في موادها الثلاثين المبادئ الأساسية التي أجمعت الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة على إقرارها و العمل بموجبها و في سياستها مع شعوبها و الشعوب الأخرى في العالم.

في ١٠دسيمبر ١٩٤٨ م صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وهو يحتوي على (٣٠) مادة منها على سبيل المثال ما يلي :

مادة (١) يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا العقل والوجدان وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضاً بروح الإخاء.

مادة (٣) لكل فرد الحق في الحياة و الحرية وفي الأمان على شخصه.

مادة (٤) لا يجوز استرقاق أحد أو استعباده و يحظر الرق و الاتجار بالرقيق بجميع صورها.

مادة (٦) لكل إنسان في كل مكان الحق بأن يعترف له بالشخصية القانونية .

مادة (١٧)

١- لكل فرد حق في التملك بمفرده أو بالاشتراك مع غيره .
٢- لا يجوز تجريد أحد من ملكه تعسفاً.

مادة (٢٢) لكل شخص بوصفه عضواً في المجتمع ، حق في الضمان الاجتماعي و من حقه أن توفر له من خلال المجهود القومي و التعاوني و الدولي و بما يتفق مع هيكل كل دولة و مواردها ، الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي لا غنى عنها لكرامته و لتتنامى شخصيته في حرية .

مادة (٢٦)

١- لكل شخص حق في التعليم و يجب أن يوفر التعليم مجاناً على الأقل في مرحلتيه الابتدائية و الأساسية . و يكون التعليم الابتدائي إلزامياً. يكون التعليم الفني و المهني متاحاً للعموم ، و يكون التعليم العالي متاحاً للجميع تبعاً لكفاءتهم.
٢- يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان و تعزيز احترام حقوق الإنسان و الحريات الأساسية . كما يجب أن يعزز التفاهم و التسامح و الصداقة بين جميع الأمم و جميع الفئات العنصرية أو الدينية و أن يؤيد الأنشطة التي تضطلع الأمم المتحدة لحفظ السلام .

٣- للأباء على سبيل الأولوية حق اختيار نوع التعليم الذي يعطي لأولادهم.

مادة (٢٧)

١- لكل شخص حق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية و في الاستمتاع بالفنون و الإسهام في التقدم العلمي و في القواعد التي تنجم عنه.

٢- لكل شخص الحق في حماية المصالح المعنوية و المادية المترتبة على أي إنتاج علمي أو أدبي أو فني من صنعه.

مادة (٢٨) لكل فرد حق التمتع بنظام اجتماعي و دولي يمكن أن تتحقق في ظله الحقوق و الحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان تحققاً تاماً.

هذه بعض المواد التي تم إعلانها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ م ، ثم صدرت بعد ذلك الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان (اتفاقية حماية حقوق الإنسان في نطاق مجلس أوروبا) . روما ٤ نوفمبر ١٩٥٠ م و ايضاً صدر الميثاق الأمريكي لحقوق الإنسان – سان خوسيه- في ١٩٦٩/١١/٢ م .

ثم أمر العهد الدولي للحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية في ٣ /١/ ١٩٧٦م ، و الحق به في ٢٣ / ٣ / ١٩٧٦م العهد الدولي للحقوق المدنية و السياسية مع البروتوكول الاختياري .

و بعد ذلك البروتوكول الإضافي للإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية لعام ١٩٩٩م و توالت بعد ذلك لجان حقوق الإنسان والمنظمات و المحاكم الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان.

ثانياً : الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان :

هناك العديد من المدارس الفلسفية التي تناولت حقوق الإنسان ودور الفرد في المجتمع من حيث علاقته بأخيه الإنسان ، والتى تنظم وتدير أمور حياته ، والنظريات الفلسفية التى ناقشت أحوال الإنسان ككائن حى له الحق في أن يتمتع بأوجه الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تحتاج إلى تنظيم قانونى يوازيه ما يجب أن يتمتع به الشخص من حرية وسعادة من جهة وما يجب عليه أن يقدمه باعتباره جزءاً من نظام اجتماعى وقانونى من جهة أخرى .

وأبرز الأطر الفلسفية بدأت في عهد فلاسفة اليونان وتطورت لتشمل الفرد والمجتمع باعتبارهما جزءاً لا يتجزأ من ولا يمكن الفصل بينهما ومروراً بالحقب الزمنية المختلفة اهتم الفلاسفة بحقوق الإنسان وتناولوا بالدراسة والبحث هذا المجال .

وسوف نلقى الضوء على آراء كل من توماس هوبز ، وجون لوك وجان جاك روسو حول حقوق الإنسان وكيف تم تناولها لديهم . حيث اتفق الثلاثة في مفهوم العقد الاجتماعى وأنه أساس بناء المجتمع والعقد الاجتماعى هو عبارة عن اتفاق مجموعة من الأفراد فيما بينهم لتكوين مجتمع بناء على قاعدة الفائدة المتبادلة وتجنب الأضرار مقابل تسليم الفرد لإرادة الجماعة ممثلة بالسلطة .

وظهر أيضاً مفهوم الحق الطبيعي باعتباره أساساً للعقد الاجتماعي ، حيث أن فكرة الحق الطبيعي أو القانون الطبيعي شغلت اهتمام المفكرين والفلاسفة منذ زمن طويل لازمت الفكرة كفاح الإنسان من أجل التوصل إلى المجتمع القائم على الفضيلة والعدل . وفي القانون الطبيعي يوجد بعض المفاهيم الثابتة منها :

1. يعتبر القانون الطبيعي ذريعة يلجأ إليها الجانب الضعيف من أطراف العلاقة الاجتماعية والسياسية لتبرير الثورة على واقعه المختلف ثقافياً أو حضارياً أو اقتصادياً أو سياسياً كما يعتبر ذريعة قانونية طالما لجأ إليها فقهاء الغرب قديماً وحديثاً عند الإحساس بقصور تشريعهم الوضعي عن الوفاء بمتطلبات إصدار القرارات العادلة في القضايا التي طرحت أمامهم .
2. يعتبر القانون الطبيعي المثل الأعلى للقانون الذى يسمو على القانون الوضعي المطبق فعلاً والذى له سلبياته على البشرية .
3. تهدف فكرة القانون الطبيعي إلى رسم النظام العالمي الذى يحكم الإنسان أولاً ، وإلى تمجيد الحقوق الثابتة للأفراد والتي تدعى بالحقوق الطبيعية للإنسان ، والتي لا تقبل التجزئة .

إن فكرة القانون الطبيعي تعني وجود قواعد قانونية أسبق وأعلى من القانون الوضعي وأيضاً خالدة ثابتة تصح في كل زمان ومكان ، وأن ما يميز القانون الطبيعي هو الموضوعية والثبات فهو لا يدين بوجوده لإرادة المشرع كما أنه قانون مستقل عن القانون الوضعي وهو أعلى منه .

نظريات العقد الاجتماعي أساس للعلاقة بين الأفراد والدولة :

إن وجود الدولة (السلطة) يرجع إلى الإرادة المشتركة لأفراد الجماعة أى أن الأفراد اجتمعوا واتفقوا على إنشاء مجتمع سياسي يخضع لسلطة عليا ، فالدولة على هذا الأساس قد وجدت نتيجة لعقد تم إبرامه مع الجماعة . ومن أصحاب هذه النظريات توماس هوبز ١٥٨٨ – ١٦٧٩ م ، جو نلوك ١٦٣٢ – ١٧٠٤ م ، وجان جاك روسو ١٧١٢ – ١٧٧٨ م .

- توماس هوبز :

انطلق هوبز من نظرية متشائمة للإنسان ، فالإنسان البدائي في رأيه كان شريراً ، وكانت القوة هي السائدة في العلاقات بين الأفراد ، إلا أن الإنسان أدرك مع التطور فائدة الانتقال من حالة الفوضى وسيادة القوة إلى حالة الاجتماع المدني .

ولتفسير الانتقال من الحالة الأولى إلى الثانية استخدم هوبز فكرة منطقية هي فكرة العقد الاجتماعي التي ترجع إلى عهد السوفسطائيين اليونان والتي كانت شائعة في العصور الوسطى واستمرت حتى نهاية القرن الثامن عشر .

ويميز هوبز بين حق الطبيعة والقانون الطبيعي ، أما حق الطبيعة فإنه يمت بصلة إلى غريزة البقاء . حرية الفرد في استعمال قدرته الذاتية كما يشاء من أجل حفظ طبيعته الذاتية أى حفظ حياته الخاصة والقانون الطبيعي هو حكمة أو قاعدة عامة مكتشفة من قبل العقل ومن أجل تأمين السلم والأمن ، ليس أمام الناس وسيلة أفضل من إقامة عقد فيما بينهم ، ثم يسلم الدولة بالاتفاق المتبادل .[1]

يرى هوبز أن المجتمع السياسي ليس واقعة طبيعية ، إنه بالنسبة إليه الثمرة الاصطناعية لميثاق إرادى ولحساب مصلحي ، كما يرى أن السيادة تقوم على عقد . إن العقد في الأصل يخلق الرغبة في السلم .

سياسة هوبز في أعماقها كانت عقلانية مرتكزة على ثقافة علمية ويعتبر السياسة علماً يجب تركيزه على المفاهيم العادلة وعلى التعريفات الدقيقة ، هوبز كان يؤكد على أهمية التعريفات والحدود والإشارات واللغة . " لولا اللغة لما كان بين الناس دولة ومجتمع وعقد وسلم " . إن أول وأهم قاعدة خلقية هى طلب السلم ، فإن لم تفلح في تحقيقه وجب اللجوء إلى الحرب ، وشرط السلم أن يتنازل كل فرد عن حقه المطلق في حال الطبيعة ، فيتنازل الأفراد عنه صراحة أو ضمناً إلى سلطة مركزية وقد تكون فرداً أو هيئة تجمع بين يديها جميع الحقوق وتعمل الخير للشعب وتحل الحياة السياسية محل الحياة الطبيعية .

هذا التعاقد يلزم وجوب الصدق والأمانة وعرفان الجميل والتسامح والإنصاف والشراكة فيما يتعذر اقتسامه ، وفض الخلافات بالتحكيم ولابد من الالتزام بقواعد يلخصها في عبارة مأثورة " لا تصنع بالغير ما لا تريد أن يصنع الغير بك " .

هذا عن رأي طوماس هوبز في العقد الاجتماعي كأساس لقيام و نشأة الدولة و توضيح حقوق الأفراد.

■ جون لوك :

العقد الاجتماعى عند لوك هو عقد أطراف الناس جميعاً من جهة وأحدهم (الذى سيصير ملكاً) من جهة أخرى .وبالتالى فهذا الشخص هو طرف في العقد وبالتالى يتحمل بالتزامات ، وبمقتضى هذا العقد تنازل الناس لحساب ذلك الشخص (أى الملك) عن بعض حقوقهم الطبيعية فتولدت له بذلك السلطة عليهم في مقابل أن يلتزم (الملك) بصيانة ما تبقى للناس من حقوق وحريات طبيعية . وبناءً عليه فشرعية السلطة عند لوك مشروطة بالتزام الحاكم بصيانة الحقوق والحريات الفردية وإلا فالشعب له حق الثورة عليه .وإذن أن أمثل أشكال الحكومات عند لوك هي الحكومة المقيدة ، أى التى تحكم استناداً إلى القانون والملتزمة في ذات الوقت بصيانة الحقوق والحريات الفردية .

يتفق لوك مع هوبز بالقول أن الحكومة الصالحة هى إحدى ذرائع العقد البشرى . في رأى لوك أن الناس لديهم إحساس خلقى مستقل عن الحكومة ومنفصل عنها وهم يملكون بحكم الطبيعة حقوقاً معينة لا علاقة لها بوجود الدولة مطلقاً وهذه الحقوق هى حق الحياة والحرية والتملك .

نشأت الحكومات بمقتضى عقد ولكنه ليس عقداً غير مشروط كما ذهب هوبز ، وإنما يفرض التزامات متقابلة . فينبغى على الشعب أن يكون عاقلاً مدركاً فالمخلوقات العاقلة وحدها تستحق الحرية السياسية . إن السلطة السياسية تراضى مشترك وعقد إدارى ذلك لأن أعضاء المجتمع متساوون عقلاً وحرية بخلاف الحال في علاقة الآباء والأبناء . فأساس المجتمع الحرية ، والغرض من العقد الاجتماعى صيانة الحقوق الطبيعية لا محوها لمصلحة الحاكم كما يدعى هوبز . السلطة المدنية قضائية في جوهرها ، لذلك لم تكن السلطة المطلقة الغاشمة مشروعة وإنما هى محض استعباد ، والملك المستبد خائن للعهد والشعب في حل من ذلك .

إن تحليل لوك الذى استنبط بدقة وقوة وظائف الدولة، إضافة إلى وجود عدة حقوق طبيعية للإنسان (مثل الملكية) والتى ستحفظ من قبل الإنسان عندما يعبر إلى الحالة السياسية ، وأخرى (حق محاكمة الأخطاء للآخر) والتى يتم التنازل عنها للدولة ، هذا التحليل يسمح بإعطاء تأسيس عقلانى للانشقاق التقليدى لسلطات الدولة في أجزائها الثلاث : التشريعية ، القضائية ، التنفيذية .

■ جان جاك روسو :

إن العقد الاجتماعى عند روسو هو عقد يتنازل الناس بمقتضاه عن حقوقهم الطبيعية لصالح الكل أو الإرادة العامة ، والتى هى تتكون من مجموع إرادات الأفراد وإذن فالسيادة هى للشعب أو الإرادة العامة التى لن تكون جائرة لأنه لا يتصور من الفرد أن يجور على نفسه ، أما الحكومة أو البرلمان فهما ليسا صاحبى سيادة ، ولا حتى ينوبان عن الشعب أو الإرادة العامة وإنما هما مندوبين عن الشعب صاحب السيادة لأنه لا أحد ينوب عن الشعب صاحب السيادة .

إن العقد الاجتماعى عند روسو ليس عقداً بين أفراد (كما عند هوبز) ولا عقداً بين الأفراد والسلطات (كما عند لوك) فبموجب هذا العقد كما يرى روسو ، فإن كل واحد يتحد مع الكل فالعقد هو بين المجموعة بحيث يضع كل واحد شخصه وقدرته في الشراكة تحت سلطات الإرادة العامة ، وسيكون كل شريك متحداً مع الكل ولا يتحد مع أى شخص بشكل خاص .

إن العقد الاجتماعى هو الشرط الضرورى والملازم لكل سلطة شرعية ولكن إبرام هذا العقد يمثل في الوقت نفسه من منظور روسو مرحلة محددة من التطور التاريخى يشير إلى الانتقال من الحالة الطبيعية إلى المجتمع المدنى ، وإن ما يخسره الإنسان من جراء العقد هو حريته الطبيعية والحق اللامحدود في كل ما يقربه وكل ما يستطيع أن يبلغه ويطوله وما يربحه بالمقابل هو الحرية المدنية وهو تملكه لكل ما ملكته يده .

يتلخص جوهر العقد الاجتماعى على النحو الآتى ، يضع كل واحد منا شخصه وكامل حقوقه تحت الإمرة العليا للمشيئة وإن غاية العقد الاجتماعى الحفاظ ولاشك على حياة المتعاقدين .

وبموجب العقد الاجتماعى عند روسو وبناء على شروطه يدخل كل شريك (أى كل مواطن) في علاقة مزدوجة ، علاقة مع الأفراد الآخرين تتضمن بموجبها الحقوق المدنية ، وعلاقة مع هيئة السيادة نفسها (الدولة) تتحدد بموجبها الحقوق السياسية وتفرض هذه العلاقة المزدوجة الْ امات متبادلة .

إن الميثاق الأساسى في أى نظام اجتماعى لا يقضى على المساواة الطبيعية بل إنه على العكس يقيم مساواة معنوية وشرعية بما استطاعت البيئة الطبيعية أن توجده من تفاوت بين الناس ، فيصبحون كلهم متساويين بالعهد الذى عقد فيما بينهم ، وبحكم القانون ولو أن بينهم تفاوتاً في القوة أو في الذكاء وتفوق المواهب .

أما بالنسبة لمضمون العقد فقد ذهب روسو إلى أن الأفراد قد تنازلوا بمقتضى هذا العقد عن جميع حقوقهم دون تحفظ لصالح المجموع ، إلا أن هذا التنازل تقابله استعادة الأفراد حقوق وحريات جديدة تتفق والمجتمع الجديد ، تقررها الإرادة العامة يفترض وجود هذه الحقوق والحريات لأنها وجدت أساساً لحمايتها . وبذلك يسود العدل ويتمتع كل فرد بحقوق وحريات متساوية ويقف كل منهم على قدم المساواة مع الآخر .

أما عن آثار هذا العقد فيرى روسو أنه لما كان أصل الدولة والسلطة إرادة الجماعة أى الاتفاق الجماعى الذى تم بين جميع الأفراد ولما كانت السلطة مردها الإرادة العامة ، ويعبر عن إرادتها ، ولذلك ليس هذا الحاكم إلا وكيلاً من الإرادة العامة ، ومن ثم يكون للأفراد حق عزله إذا ما استبد بالسلطة أو مس حقاً من حقوق الأفراد .

حاول روسو في العقد الاجتماعي أن يثبت أنه يستحيل في المجتمع الحر أن يحكم أى إنسان من قبل أى إنسان آخر ، وكيف أن كل فرد هو في آن واحد رعية ومواطنين ، وأن السلطة الشرعية لابد وأن تنبثق من موافقة المحكومين وإن السيادة تكمن في الإرادة العامة في اجتماع الأمة وإن الذين يشغلون منصباً عاماً لا يؤدون مهامهم بمقتضى حقهم الخاص أو حق موروث وإنما بمقتضى سلطة أوكلتها إليهم سلطة تمنح وتسحب .

هذا توضيح مبسط لنظرية العقد الاجتماعي وآراء أبرز المنظرين فيه (هوبز — لوك — روسو) . إن هذه النظريات كانت محفزاً وملهماً لكثير من الأفكار والنظريات الفلسفية والسياسية التي ظهرت بعد انتشارها .

إن العالم الحديث وحركات التحرر مدينة بصورة مباشرة وغير مباشرة لنظريات العقد الاجتماعي التي نبهت الشعوب إلى أن لها دوراً في حياة أفرادها والكلمة الفاصلة يجب أن تقولها الشعوب لا الحكومات . كان العقد الاجتماعي بداية تكوين فكرة الدساتير الحديثة التي قامت على أساس تمثيل الإرادة الشعبية العامة .

ثالثاً : أنواع حقوق الإنسان :

تتميز حقوق الإنسان بالتنوع فيما بينها بحيث يكون هذا التنوع مصدر ثراء لها ونظراً لعددها الكبير فقد افترضت معايير كثيرة من أجل تصنيفها .

يعرض كارل ماساك تصنيف لحقوق الإنسان يقسم فيه هذه الحقوق إلى ثلاثة أجيال : الأول حقوق مدنية وسياسية (حق الحياة والمشاركة السياسية) ، الجيل الثاني حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (حق الوجود) والجيل الثالث حقوق التضامن (الحق في السلام والحق في بيئة نظيفة) .

كما يمكن تصنيف حقوق الإنسان باختلاف المنظور إليها مثلاً :

- من حيث الأهمية تقسم إلى حقوق أساسية وغير أساسية .
- من حيث الموضوع تقسم إلى حقوق مدنية وسياسية من جهة وحقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية من جهة أخرى .
- من حيث الأشخاص المستفيدين منها تقسم إلى حقوق فردية وحقوق جماعية . ويمكن إلقاء الضوء بإيجاز على كل منها :

- **الحقوق الأساسية :**

هي من الحقوق اللازمة لحياة الإنسان ومتعلقة بمقومات شخصيته وهي ثابتة لكل شخص بمجرد وجوده لكونه إنساناً . ومن المعايير التي يمكن اعتمادها لبيان حقوق الإنسان الأساسية ما يلي :-

- إن حقوق الإنسان التي تعد من القواعد العامة إنما تعتبر حقوقاً أساسية مثلاً مبدأ عدم التمييز القائم على اللون والجنس والدين .

- إن حقوق الإنسان التي حذرت الاتفاقيات الدولية من المساس بها أو خرقها حتى في حالات الحرب أو الطوارئ إنما تعد من الحقوق الأساسية .

- **من حيث الموضوع :**

تقسم إلى حقوق مدنية من جهة وسياسية من جهة واقتصادية واجتماعية من جهة وسوف نوضح كل منهم .

الحقوق المدنية :

هى الحقوق اللازمة لكل فرد باعتباره عضواً في المجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها ولا تتعلق بتسيير شئون أو إدارة الدولة . وهدف هذه الحقوق هو تأمين سلامة الكيان المادى والمعنوى للإنسان وهى تشمل حق الإنسان في الحياة وفي الاعتراف له بشخصيته القانونية . وتتجسد تلك الحقوق فيما يلى :-

- حق الإنسان في الحياة : يعد هذا الحق من أهم الحقوق المدنية وهو حق طبيعى ثابت فلا يجوز حرمان الشخص من حياته إلا بموجب قانون . وتم النص على هذا الحق في الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والعهد الدولى الخاص بالحقوق المدنية والسياسية .
- حق الإنسان في سلامته الشخصية : ومعنى هذا الحق عدم تعريض الإنسان إلى التعذيب والعقوبات أو المعاملات القاسية أو الوحشية الماسة بالكرامة .
- الحق في العدالة والمساواة : أى عدم التمييز بين البشر بسبب الجنس أو اللون أو الدين أو اللغة والمساواة في اللجوء إلى القضاء والقانون .

الحقوق السياسة :

وتسمى أيضاً بالحقوق الدستورية لأنها تقرر للفرد بفروع القانون العام ولاسيما القانون الدستورى والإدارى . ومن تلك الحقوق :

١. الحق في تكوين النقابات والمشاركة فيها وهذا ما نص عيه القانون الدولى الخاص بالحقوق المدنية والسياسية .
٢. الحق في التجمع السلمى : أى حرية الأفراد في عقد الاجتماعات السلمية لغرض التعبير عن آرائهم في أى مكان وعقد الندوات مع مراعاة الضوابط التي يعرضها القانون .
٣. الحق في التمتع بالجنسية يعد هذا الحق من الحقوق المهمة إذ يعد عديم الجنسية في معظم الحالات أجنبياً ، وليست له حقوق وواجبات المواطن .

الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية :

وهى تلك الحقوق التي تتطلب تدخل إيجابى من قبل الدولة من أجل كفالتها وتعد بمثابة ديون على الدولة ، ومن أهم هذه الحقوق :

١. الحق في العمل : وهو حق الإنسان في أن يعمل من أجل العيش وحقه في اختيار العمل الذى يريده ، وفي أجر عادل يكفل له ولأسرته في حياة كريمة ، وفي الحماية من البطالة وفي أن ينظم وينشأ

النقابات لحماية مصلحته ، وكذلك الحق في الراحة في أوقات الفراغ وتحديد ساعات معقولة للعمل والراحة .

٢. الحق في الضمان والتأمين الاجتماعي : وهو حق العامل في الحصول على التأمين بالنسبة لما قد يصيبه من أذى كذلك حصوله على راتب في حالة التعاقد تقديراً لما بذله من جهد في عمله وقد حصل هذا الحق على الاهتمام في الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان .

الحقوق الفردية والحقوق الجماعية :

- الحقوق الفردية : هي تلك الحقوق التي يراد بها حماية الإنسان من الاعتداءات التي تقع عليه من الدولة ، مثل الحق في احترام الحياة الخاصة ، والحق في حرية الفكر والضمير ، والحرية والأمن وهذه الحقوق ذات طبيعة فردية .
- الحقوق الجماعية : هي حقوق لها صفة جماعية أي لا يتم ممارستها إلا بشكل جماعي مثل حق الشعوب في تقرير مصيرها والحق في عدم الخضوع للتمييز العنصري .

إن التمييز بين حقوق الإنسان الفردية والجماعية مبنى بصورة رئيسية على تحديد المستفيد من هذه الحقوق من جهة وأسلوب ممارستها من جهة أخرى .

هذا عن تصنيف حقوق الإنسان وبعض نماذج تقسيمها ولكي يتم الوعي بتلك الحقوق لابد من معرفة

أهداف نشر مبادئ حقوق الإنسان في العالم :

أولاً : السعي إلى رفع مستوى الوعي الشعبي بخصوص كل ما تحتويه حقوق الإنسان من حقوق فردية واجتماعية من أجل أن يشعر المواطن بحقوقه المنتهكة أو المغتصبة .

ثانياً : السعي إلى تطبيق الموازين والقوانين الدولية الخاصة بحقوق الإنسان .

ثالثاً : المساهمة في بناء مجتمع مدني على أسس ديموقراطية وعدالة اجتماعية .

رابعاً : السعي إلى كسب شرعية دولية للقضايا العادلة من خلال الجهود الإعلامية والسياسية الهادفة وإيجاد جسور مع المؤسسات الدولية المعنية بحقوق الإنسان .

وهذه الأهداف إنما تتحقق من خلال ما يلي :

أولاً : تأسيس مراكز أو مؤسسات حكومية أو غير حكومية تتولى متابعة مهمة نشر الوعي بخصوص حقوق الإنسان وكشف انتهاكاتها في المجتمع .

ثانياً : استخدام وسائل الإعلام (المسموعة والمرئية والمقروءة وأيضاً التكنولوجيا الجيدة والإنترنت) .

رابعاً : الالتزام بمبدأ الفصل بين السلطات .

خامساً : نشر ودعم مبادئ الديموقراطية في المجتمع .

بعد ذلك نوضح كيف يمكن حماية حقوق الإنسان وأيضاً تفعيل هذه الحقوق ؟

رابعاً : آليات حماية وتفعيل حقوق الإنسان :

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحولات سياسية وثقافية من بينها إظهار قيمة حقوق الإنسان التي تزايد الاهتمام العالمي بها وسارعت دول العالم المختلفة التي تبنت مبادئ حقوق الإنسان ونصت دساتيرها على أهمية الالتزام بهذه الحقوق التي يتقدمها حق الأفراد في حرية التعبير والمساواة والبعد عن أشكال التمييز . ولذا ظهرت هيئات ومنظمات عديدة سعت إلى حماية وتفعيل حقوق الإنسان والاهتمام بها ومتابعة تطبيق دساتيرها ومن هذه المنظمات :

- منظمة الأمم المتحدة :

تعتبر هذه المنظمة بمثابة الإطار الدولي الأوسع لتعزيز وحماية حقوق الإنسان ، وتهتم العديد من أجهزة المنظمة الدولية بحقوق الإنسان ابتداءً من مجلس الأمن الدولي الذي يهتم بحقوق الإنسان وحمايتها من ناحية مدى مساس هذه الحقوق بالسلم والأمن الدوليين ولا يخضع تقديره في ذلك إلى تقديرات سياسية بحتة . أما الجمعية العامة للأمم المتحدة وهي الجهاز الرئيسي للمنظمة ذو طابع سياسي يضم جميع أعضاء الأمم المتحدة فإن أغلب الموضوعات التي تناقشها متعلقة بحقوق الإنسان مستمدة من تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي وغيره .

- المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان :

إن المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان واحدة من أهم آليات الحماية الوطنية لحقوق الإنسان التي تبنتها منظومة الأمم من خلال وضع العديد من المبادئ التوجيهية لإنشائها والعمل على دعمها بمختلف الوسائل . وتصنف المؤسسات الوطنية إلى مجموعتين الأولى هيئات حقوق الإنسان وهي هيئات ذات اختصاص عام تستطيع من خلاله ممارسة جميع سلطات واختصاصات المؤسسات الوطنية .والمجموعة الثانية تعرف بديوان المظالم وهي المؤسسات التي ينحصر اختصاصها في مراقبة متطلبات المساواة القانونية في مجال الإدارة العامة والتحقيق في الادعاءات المتعلقة بانتهاكات حقوق الإنسان وتتحدد اختصاصات تلك المؤسسات فيما يلي :

- تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .
- تقديم المشورة إلى الحكومة ومساعدتها .
- تقديم المشورة والمساعدة في تطبيق المعايير الدولية .
- مهمة التحقق في الادعاءات الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان .

في الفترة من ٧ – ٩ / ١٠ / ١٩٩١ م صدر في باريس جملة من المبادئ وقد أقرتها لجنة حقوق الإنسان ، حيث حرصت مبادئ باريس على وضع المزايا التالية للمؤسسات وذلك لضمان أداء فعّال ومؤثر ومنها :

- الاستقلالية .
- صلاحية تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .
- الوصول إلى المؤسسة، من المهم التأكد أن الوصول إلى المؤسسة متاح للأفراد والجماعات .
- الموارد الكافية والقدرات التنفيذية .

- منهجية للتعامل مع المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والأفراد .
- المساءلة ، وضع نظام مساءلة مستند إلى أهداف محددة يمكن التحقق من بلوغها .

مجلس حقوق الإنسان :

في ٢٠٠٦ أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة مجلس حقوق الإنسان وهو هيئة سياسية جديدة تتعامل مع حقوق الإنسان ولدى هذا المجلس صلاحيات لتعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .

هذه إشارة موجزة إلى الهيئات واللجان الخاصة بحقوق الإنسان .

بعد ذلك نوضح دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان :

إذا كانت حقوق الإنسان عنواناً للدولة العصرية والمتحضرة فقد وضع هذا التطور على كاهل الإعلام مسئولية كبيرة في التوعية بهذه الحقوق ولا يستطيع القيام بهذه المهمة دون أن يتمتع بأهم هذه الحقوق وهو الحق في حرية التعبير ، فحرية الإعلام والاتصال أصبحت معياراً لقياس تطور المجتمع والتزامه بالقيم الحضارية وقد لعبت الصحافة على سبيل المثال دوراً بارزاً في مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان وتنمية الوعى بأهميتها ، حيث ساهمت صحيفة (الأويز ريفر) البريطانية في تأسيس إحدى أهم المنظمات العالمية في مجال حقوق الإنسان وهى منظمة العفو الدولية .

وبرز الدور الهام للإعلام في توعية الرأى العام ونقل ثقافة حقوق الإنسان إلى المواطن البسيط لكى يعرف حقوقه وحقوق غيره داخل مجتمعه وخارجه .

هذا عن الصحافة المقروءة أما عن البرامج الحوارية في الإذاعة والتلفزيون فمن المعروف أن لها تأثير عظيم لدى المتلقى ولها دور فعّال في نشر الوعى الثقافي بكافة الموضوعات التى يتم تناولها لذا لابد وأن تعتمد على الاحتراف والمهنية العالمية بتوافر العنصر البشرى المؤهل لإنتاج برامج حوارية يتوافر لها كافة اعتبارات النجاح والفاعلية والحياد والإصرار على حرية التفكير والتعبير .وأيضاً لابد من تدعيم دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوفير قاعدة معلومات وحقائق وإحصائيات فيما يتعلق بحقوق الإنسان ، وأيضاً محاولة التناول الأفضل للقضايا المتعلقة بحقوق الإنسان ورصد وتحليل الأساليب التى يتم بها معالجة قضايا حقوق الإنسان . ولابد أن يساهم الإعلام بالتوعية بالثقافة الحقوقية التي حددتها المواثيق الدولية والسعى إلى تشكيل جبهة قوية لدى الرأى العام ضد الانتهاك .ولابد أن تسهم وسائل الإعلام في تعريف المواطنين بحقوقهم وما لهم وما عليهم ، وهو ما يلزم لهذه الوسائل التمتع بالحرية وإمكانية تناول المعلومات وتدفقها .

وقد انعقد في ٢٨ – ٣٠ / ١٢ / ١٩٩٩ م بالقاهرة ندوة حول دور الإعلام العربى في نشر ثقافة حقوق الإنسان وخرجت بعدة توصيات منها :

- ضمان ممارسة الإعلاميين لمهمتهم بحرية وأمان دون أى ضغوط أو انتهاك أو تقييد لحريتهم .
- دعوة وسائل الإعلام إلى التركيز على نشر المبادئ والمعايير الدولية لحقوق الإنسان التى تضمنتها الإعلانات والعهود والاتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان وذلك على أوسع نطاق ممكن وفي مقدمتها مبادئ المساواة وعدم التمييز والتسامح وقبول الرأى الآخر وتعميق الحوار بين أطراف المجتمع المختلفة .

- دعوة المؤسسات العلمية ومؤسسات المجتمع المدنى إلى تطوير لغة إعلامية تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان بين القطاعات الاجتماعية المختلفة باستخدام كافة الوسائل الملائمة بما في ذلك التقنيات الحديثة .
- دمج حقوق الإنسان في برامج المعاهد المتخصصة في تكوين الإعلاميين والدعوة إلى التركيز على قضاياها في المقررات الجامعية وتكوين إطار جامعى متخصص في هذا المجال .

هذا عن الإعلام ودوره العظيم في تناول حقوق الإنسان .

دور المؤسسات التعليمية في نشر ثقافة حقوق الإنسان :

تعد قنوات التعليم والثقافة من أكثر آليات الدفاع عن حقوق الإنسان وأن المعركة الحقيقية الناجحة لحقوق الإنسان هى معركة ثقافية وتعليمية وأن الإيمان بحقوق الإنسان هو الدعوة إلى الاحترام وتعزيز حقوق الإنسان بالوسائل التشريعية والقضائية والثقافية والتعليمية . وان التضامن مع ضحايا الانتهاك وتحريك الدعوى القضائية ومخاطبة جهات التشريع والإدارة واستخدام كافة الوسائل المطروحة هذه هى أدوار جوهرية للهيئات التعليمية والثقافية .

وقد عقدت ندوة عربية حول التربية على حقوق الإنسان والديموقراطية في تونس ١٨ - ١٩ / ٢ / ١٩٩٣ م وتوصل المشاركون إلى عدة توصيات هامة منها :-

- دعوة الدول العربية إلى إدماج مادة حقوق الإنسان ضمن البرامج التعليمية وبطريقة تغطى جميع مستويات التعليم ومختلف التخصصات والعمل على إصدار تشريعات خاصة بذلك .
- دعوة وزارات التربية والتعليم للعناية والاهتمام بتأهيل المعلمين وتطوير المناهج التربوية واستعمال الوسائل والطرق التعليمية الحديثة في تدريس مادة حقوق الإنسان .
- دعوة الحكومات العربية إلى الاهتمام بتدريس مادة حقوق الانسان للموظفين المكلفين بتنفيذ القوانين وخاصة العاملين منهم في ميدان القضاء وفي الإدارة العامة ..إلخ .
- حث المنظمات الحكومية منها وغير الحكومية على إدماج مادة حقوق الإنسان في برامجها وخططها المتعلقة بمحو الأمية الموجهة إلى الفئات التى حرمت من التعليم .
- حث الدول العربية على إعادة النظر في الكتب والمناهج الدراسية وتنقيتها وتنقيحها دورياً شكلاً وموضوعاً من كل ما يتعارض مع المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان وبما يعزز قيم التسامح والمساواة ونبذ التطرف بجميع أشكاله .
- حث مؤسسات التعليم العالى على تشجيع البحوث المتخصصة في مجال حقوق الإنسان وإقامة مراكز توثيقية متخصصة لهذا الغرض .
- العمل على حماية الحريات الأكاديمية وإعطائها كل أبعادها وفقاً للمواثيق والإعلانات الدولية وحفظ حرمة الجامعة .
- دعوة المنظمات العربية غير الحكومية لتطوير عملها في مجال التوعية ونشر مبادئ حقوق الإنسان ومزيد من العناية بمسألة التربية على حقوق الإنسان والديموقراطية .

وتعد التربية على حقوق الإنسان بمثابة برامج وأنشطة تربوية تهتم بتحقيق المساواة فيما يتعلق بالكرامة الإنسانية . وتهدف تلك التربية إلى تحقيق المعرفة ، الفهم والعمل حول الحقوق والمسئوليات سواء الفردية أو الجماعية .

والتربية على حقوق الإنسان إنما تقدم مفاهيم أساسية كالحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية وعدم التمييز والمسئوليات والترابط والتضامن . وأيضاً توفر إطار للتفاوض والاتفاق على معايير التصرف في كل من الأسرة والمدرسة والجامعة . . إلخ .

وتتم التربية من خلال حقوق الإنسان عن طريق نشر ودعم روح المسئولية تجاه الأفعال الشخصية والالتزام بالتنمية الذاتية والتغير الاجتماعى . . إلخ . وأيضاً عن طريق التعاطف والتضامن مع الآخرين والالتزام بدعم الأشخاص الذين تتعرض حقوقهم الإنسانية للخطر .

كل ذلك وغيره إنما يسهم في تربية وإعداد النشء والشباب على الوعى بحقوقهم وإدراك واجباتهم وتقدير مسئولياتهم تجاه أنفسهم وأيضاً مجتمعهم بما يسهم في بناء شخصياتهم بشكل إيجابي وفعّال . حيث أن الإنسان الذى يعرف حقوقه جيداً يسعى إلى الحفاظ عليها وأيضاً يدعم شعوره بالمسئولية الاجتماعية .

بعد ذلك نلقى الضوء على حقوق الإنسان في جمهورية مصر العربية .

خامساً : حقوق الإنسان في الدستور المصري :

تضمن الدستور المصرى مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في كافة الجوانب حيث شمل أربعة أبواب للدستور العديد من المبادئ الهامة والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يلى :

- مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنها الباب الأول من الدستور :
  - أ- مبدأ الشعب مصدر السلطات .
  - ب- مبدأ الحرية السياسية .
  - ج- مبدأ حرية الجنسية .
- مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنها الباب الثانى من الدستور :
  - أ- مبدأ تكافؤ الفرص وعدالة التوزيع لأعباء التكاليف العامة .
  - ب- مبدأ الحق في تولى الوظائف العامة .
  - ج- مبدأ الحق في توفير الخدمات الثقافية والاجتماعية والصحية والتأمين الاجتماعى .
- مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنها الباب الثالث من الدستور :
  - أ- المساواة في الحقوق والواجبات وعدم التمييز أو التفرقة العنصرية .
  - ب- مبدأ الحق في الحرية الشخصية وصونها وحمايتها .
  - ج- مبدأ حق الاشتراك في الجمعيات وتكوينها .
  - د- مبدأ حرية الرأى والتعبير في وسائل الإعلام والنشر .

■ مبادئ حقوق الإنسان التي شملها الباب الرابع من الدستور :

أ- مبدأ استقلال القضاء وحصانته .

ب- مبدأ براءة المتهم حتى تثبت إدانته .

ج- مبدأ حق الدفاع وكفالته لغير القادرين .

ويعكس ما سلف من مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية على نحو ما تناولها الدستور المصرى مدى الالتزام الكبير للمشرع الدستورى المصرى بما أوردته المواثيق الدولية من حقوق أو حريات للإنسان عند وضعه للدستور ، حيث ضمن مواده بالقدر المناسب والملائم لطبيعة الوثيقة كدستور وبما يتفق مع الصياغات الملائمة للواقع وظروف البلاد والهوية المصرية .

المراجع

١. إبراهيم أبو الليل : المدخل إلى نظرية القانون ونظرية الحق ، كلية الحقوق ، الكويت ، ١٩٨٦

٢. إحسان الحسن : رواد الفكر الاجتماعي ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة ، ١٩٩١

٣. أحمد بلحاج السندك : حقوق الإنسان رهانات وتحديات ، الرباط شركة بابل (د . ت)

٤. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان : صادر في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ موقع الإنترنت: www.social.gov.bh

٥. المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان : إعلان وبرنامج عمل فينا ، يونيو ١٩٩٣ (نيويورك الأمم المتحدة ١٩٩٥)

٦. باسيل يوسف : دبلوماسية حقوق الإنسان المرجعية القانونية والآليات ، بغداد ، بيت الحكمة ، ٢٠٠٢

٧. حسين جميل : حقوق الإنسان في الوطن العربي ، سلسلة الثقافة القومية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥

٨. حقوق الإنسان : أسئلة وأجوبة ، نيويورك ، الأمم المتحدة ، ١٩٩٠

٩. رضوان زيادة : سيرة حقوق الإنسان في العالم العربي ، دمشق ، ١٩٩٨

١٠. سعاد محمد الصباح : حقوق الإنسان في العالم المعاصر ، الكويت ، درا سعاد الصباح ط١ ، ١٩٩٦

١١. صلاح حسن مطرود : مبادئ وقواعد في حقوق الإنسان ، بغداد ، يناير ٢٠٠٥

١٢. عبد الهادى عباس : حقوق الإنسان ، دمشق ، دار الفاصل ج١ ، ١٩٩٥

١٣. غازى حسن صباريني: الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، الأردن ، عمان ، دار الثقافة ، ١٩٩٥

١٤. قاموس الفكر السياسى : مجموعة من المختصين ، ترجمة أنطوان حمصى ، دمشق ، وزارة الثقافة ، ١٩٩٤

١٥. محمد سعيد مجذوب : الحريات العامة وحقوق الإنسان ، طرابلس ، جبرو سابروس ط١ ، ١٩٨٦

١٦. مصطفي إبراهيم : حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية والقانون الدولى ، بيت الحكمة ، العراق ، ١٩٩٨ .

١٧. ملحم قربان : نظرية الحقوق الطبيعية في العقد الاجتماعى ، بيروت ، المؤسسة الجامعية ، ١٩٦٨

١٨. نازلى معوض : تدريس حقوق الإنسان في الجامعات ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة (السنة ١١ ، العدد ٢٩ يناير ١٩٧٥)

١٩. وجدى ثابت : دستورية حقوق الإنسان ، القاهرة ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان (د . ت)

٢٠. يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، القاهرة ، درا المعارف ط١ ١٩٧٥

فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

إعداد

د/ هناء حسني علي إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية - جامعة أسيوط

فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

إعداد

د. هناء حسني علي إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية – جامعة أسيوط.

مقدمة البحث:

يمثل المعلم ركنا رئيسا من أركان العملية التعليمية، في أية مرحلة، ولأية مادة دراسية، وهذا لا يتنافى مع كثرة الحركات التربوية التي تنادي بالاهتمام بالمتعلم وجعله محور عملية التعليم؛ لأن المعلم بتوجيهه وإرشاده وخبرته يسهم في تحقيق هدف العملية التعليمية والذي يتمثل في تنمية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة شاملة؛ وهذا يؤكد أن كلاً من المعلم والمتعلم يمثلان طرفين مهمين، والاهتمام بأحدهما دون الاهتمام بالآخر يمثل نقصا في العملية التعليمية؛ إذ لا غنى لكل منهما عن الآخر؛ فالمعلم يوجه، ويرشد، وييسر عملية التعليم للمتعلم، ولا تكون قيمة للمعلم إذا لم يوجد من يعلمهم.

وعلى الرغم من تركيز طرائق التدريس الحديثة على النشاط الذي يؤديه المتعلم لتحقيق التعلم، إلا أن هذا لا يعني تخفيف العبء عن المعلم، بل يتضاعف المطلوب منه لمواجهة التدفق المعرفي، والتخطيط لعملية التوجيه والتيسير والإرشاد، خاصة مع وجود بعض التوجهات التربوية التي تنادي بضرورة أن يكون التعليم شاملا ومتنوعا.

حيث إن التعليم الشامل يعني تعليم كافة المتعلمين في مدارس تشتمل على العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، أما تنويع التدريس فيقصد به ضرورة أن ينوع المعلم في طرائق التدريس التي يستخدمها في الفصل لتناسب الطلاب جميعهم داخل الفصل لمواجهة ما بينهم من فروق فردية، بمن في ذلك من عاديين وذوي احتياجات خاصة.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد معلم يستطيع أن يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانوا في فصول المدارس العادية في ظل سياسة الدمج، أم في فصول مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

فالمعلم يعد المفتاح الرئيس لنجاح أي برنامج تربوي وأنشطته، سواء للأطفال العاديين أم المعوقين أو الموهوبين، حيث إن المعلم يمكنه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يـدمرها، أو ينمـي روح الإبداع أو يقتلها، أو مثير للتفكير أو محبط له، كما أنه الذي يتيح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه(محمد الببلاني، وهشام مريويق، ٢٠٠٩، ١١٦).

ويشكل المعلمون في بلدان العالم جميعها المورد الأكثر كلفة، والأكثر قوة في النظام التعليمي، ومع تحول النظم التعليمية إلى نظم أكثر شمولية في ظل فكرة الدمج، فإن تطوير الإعداد المهني للمعلم يكتسب

أهمية خاصة بسبب التحديات الجديدة التي يواجهها كل من معلمي المدارس العادية الذين يجب عليهم الاستجابة لتنوع احتياجات الطلاب، والمربين المختصين الذين يجدون أن سياق عملهم ومضمونه يتغيران بطرق كبيرة(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ٣١).

وإذا كانت عملية إعداد المعلم وتدريبه بصورة عامة تحظى باهتمام كبير، فإن قضية إعداد معلم التربية الخاصة يجب أن تأخذ اهتماما أكبر نتيجة للصعوبات التي تواجه كليات التربية في إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم والتي من أهمها ندرة المختصين في مجال التربية الخاصة، وزيادة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، ٢٠٠٣، ١٤٠).

حيث يتراوح عدد المعوقين بين ٥٠٠ و ٦٠٠ مليون شخص، ما بين ١٢٠ و ١٥٠ مليون منهم من الأطفال، ويعاني ما بين ٨٠ و ٩٠ في المائة منهم من الفقر في البلدان النامية، وتتراوح تقديرات عدد الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس في البلدان النامية بين أقل من ١% و٥%، وتبلغ نسبة المتعلمات من النساء المعوقات ١%، بينما تقدر نسبة المتعلمين والمتعلمات بنحو ٣% من إجمالي الأشخاص المعوقين(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ١٠).

وقد ترتب على ذلك اهتمام كبير بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك لبروز فئات من هؤلاء الطلاب لا يستطيع معلمو المدارس العادية التعامل معها، كما أن تنوع ظروف هذه الفئات وأصنافها يخلق أمام معلم الصف العادي مشكلات لا يستطيع حلها أو التحكم فيها؛ نظرًا لتأهيله وإعداده العادي؛ لأن مثل هذه الفئات لها احتياجات وخصائص تختلف عن الطلاب العاديين، ومن ثم كان لا بد من مواجهة هذه الاحتياجات، وتعرف الخصائص المميزة لهذه الفئات، وهذا لا يتم إلا بمحاولة امتلاك المعلمين المهارات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة(أسامة البطاينة، ٢٠٠٧، ٣٧١).

ونتيجة لذلك أجريت عدة دراسات حول معلم ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث إعداده وتدريبه وتحديد المهارات اللازمة له، ومن هذه الدراسات دراسة عبد العزيز بن محمد العبد الجبار(٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، وتعرف أثر متغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبية في أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية.

وهناك دراسات أخرى أجريت لتحديد المهارات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة أحمد عفت قرشت(٢٠٠٤، ٥٢)، ودراسة خديجة أحمد السياغي(٢٠٠٤)، ودراسة عماد محمد الغزو، وإبراهيم أمين القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي(٢٠٠٤)، ودراسة أسامة البطاينة(٢٠٠٧).

وتوصلت دراسة إيمان صلاح الدين صالح(٢٠٠٨) إلى قائمة تضمنت خمسا وعشرين كفاية لازمة لمعلم ذوى الاحتياجات البصرية لاستخدام التكنولوجيا المساعدة وتوظيفها فى العملية التعليمية، وعلى أساس هذه الكفايات تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصة على استخدام التكنولوجيا المساعدة.

وأجرى محمد جودة التهامي(٢٠٠٨) دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم التربية الخاصة في مصر

والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا، وقدمت دراسة منى محمد سليمان(٢٠٠٨) تصورا مقترحا لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر.

كما أجرى هاي-جيون لي، وجوينج-هيان كيم، وجونج-جيو كانج Hae-Gyun Lee, Jung-Hyun Kim & Jong-Gu Kang, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الضعف البصري، وأعد أحمد رشوان، وعلي الحديبي(٢٠٠٩) برنامجا تدريبيا في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية.

ويعود الاهتمام بمعلم الفئات الخاصة إلى أن تعليم هذه الفئات من المعوقين والموهوبين والفائقين حظى باهتمام كبير خلال الربع الأخير من القرن العشرين الماضي، وخاصة فى السنوات العشر الأخيرة منه؛ وذلك لكثير من الاعتبارات الإنسانية والتربوية والاقتصادية والقانونية، بما يسد الاحتياجات المتزايدة لهذا التعليم(حسين بشير محمود، ٢٠٠٨، ٣١).

فإذا لم يحصل ذوو الاحتياجات الخاصة على فرصة تطوير إمكاناتهم، فستكون عائلاتهم أكثر عرضة لتصبح فقيرة، وبهذه الطريقة فإن جعل التعليم أكثر شمولية يسهم في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، ومنها القضاء على الفقر المدقع، وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، كما يسهم ذلك في تحقيق أهداف أوسع نطاقا من العدالة الاجتماعية والشمولية الاجتماعية(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ٤).

وتؤكد الباحثة أن الفكرة في إعداد المعلم للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الجامعة أو الشاملة ليست تعليم المتعلمين جميعا عاديين وذوي الاحتياجات الخاصة الشيء نفسه، ولكن الفكرة هو تعليمهم معا. حيث إن وجود الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين لا يعني فقط وجودهم في مكان واحد، بل مشاركتهم معا في التعلم وأنشطته.

كما أن المعلم ينبغي ألا يبالغ في الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على حساب الطلاب العاديين بل المطلوب هو توزيع جهد المعلم على الطلاب وفقا لحاجة كل طالب إليه؛ فالهدف الرئيس هو أن يتعلموا معا، لا أن يتعلموا الشيء نفسه.

فعلى سبيل المثال عندما يقوم معلم الدارسات الاجتماعية بتدريس درس ما يتضمن عشرة مفاهيم تاريخية، فليس المطلوب في ظل فكرة الدمج والمدارس الجامعة أو الشاملة أن يتعلم المتعلمون جميعها هذه المفاهيم العشرة، بل من الممكن أن يحدث إثراء لهذه المفاهيم العشرة فيتعلم الطلاب الفائقون مفاهيم أكثر، وفي المقابل يتعلم الطلاب ذوو الإعاقة مفاهيم أقل وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم.

وهذا أيضا لا يعني أن يقتصر دور المعلم على توزيع مهمات التعلم على الطلاب، ويتركهم يتعلمون كل وفق قدراته، بل إن دوره هو أن يصل بكل طالب إلى أقصى ما تؤهله له قدراته.

لكل ما سبق فإن إعداد المعلم للتعامل مع هذه الظروف يتطلب أن يعي المعلم بحقوق المتعلمين بوصفهم بشرا، حيث إنه إن لم يعي بحقوقهم يكون ما يؤديه معهم من قبل التنظير، وليس التطبيق، خاصة وأن الدعوة إلى تعليم حقوق الإنسان أصبح لازما بعد أن اتسعت رقعة الانفتاح الثقافي والتواصل الحضاري بين الأمم المختلفة، خاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصال التي يعيشها العالم، من هنا جاءت الحاجة إلى

أهمية تعليم حقوق الإنسان ليس القصد منه الجانب المعرفي بقدر ما يكون القصد منه الجانب القيمي السلوكي، فالأساس فيه هو ما يحدث من القناعة وتنمية فهم الإنسان بما ينعكس على سلوكه ليصل إلى درجة من القناعة وتنمية السلوك المرغوب فيه(صالحة غسان، وعارف عطاري، ووجيه العاني، ٢٠٠٧، ١٣٩)، ويعد ذوو الاحتياجات الخاصة من بين الفئات الأولى بالرعاية في مجال حقوق الإنسان.

وتندر الدراسات التي أجريت حول تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لم تعثر الباحثة – في حدود علمها – على دراسة تناولت هذا المتغير بالبحث والدراسة، ووتجدر الإشارة إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تنقسم إلى مجالين رئيسين:

- حقوق عامة لكافة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي حقوق مكفولة لهم وفقا لطبيعتهم البشرية ومن كونهم بشرا ينطبق عليهم ما ينطبق على الآخرين، خاصة وأن كافة المواثيق والإعلانات والعهود التي تتعلق بحقوق الإنسان تناولت الإنسان بصورة عامة بغض النظر عنه كونه سويا أو ذا احتياجات خاصة.
- حقوق خاصة وفقا لطبيعة كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي رأى نشطاء حقوق الإنسان على مستوى العالم أن هذه المواثيق العامة التي تناولت حقوق الإنسان لا تركز بصورة كبيرة على ذوي الاحتياجات الخاصة بصفتهم فئات أولى بالرعاية، فبدأت تظهر بعض الإعلانات والاتفاقيات الخاصة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعند بناء البرامج التعليمية أو التدريبية ينبغي أن يوضع في الاعتبار المدخل أو الإستراتيجية أو الطريقة التي يبنى في ضوئها.

وترى الباحثة أنه يراعى عند اختيار طريقة أو طرائق التدريس التي تستند عليها البرامج التدريبية للمعلمين-بالإضافة إلى الشروط العامة لاختيار طريقة التدريس – أن تكون هذه الطريقة مناسبة للمتدربين من ناحية، وتكون تطبيقا عمليا لطرائق التدريس عندما يتعاملون مع المتعلمين من ناحية أخرى.

ومن بين الطرائق التي تستخدم لتدريب المعلمين، ويمكن للمعلمين أن يستخدموها مع الطلاب طريقة التفكير الجمعي(Collective Thinking).

ويعد التفكير الجمعي طريقة تدريس حديثة ظهرت لتتمشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة تعليم التفكير، سواء من خلال منهج مستقل، أم من خلال المناهج القائمة بالفعل.

وقد ظهر مصطلح التفكير الجمعي حديثا نتيجة للتقدم في تكنولوجيا المعلومات بعد ظهور مصطلحي الذكاء الاصطناعي(آلان بونيه،١٩٩٣، ١٧٢)، والذكاء الجمعي(بيير ليفي، ١٩٩٧، ٢٧٧: ٢٩٤). حيث لم يعد الذكاء الفردي أو الشخصي قادراً على مواجهة طوفان المعلومات، كما " لم يعد المثال السائد لتكنولوجيا المعلومات هو الذكاء الاصطناعي(جعل الآلة في ذكاء الإنسان أو أكثر ذكاء)، بل أصبح الذكاء الجمعي يعني الاستخدام الراقي والأمثل والتعاوني للمهارات والخيال والذكاء(بيير ليفي، ١٩٩٧، ٢٨٢)، ومادام هناك ذكاء جمعي بمعنى المشاركة في المهارات العقلية والخيال، فإنه من البدهي أن يكون هناك تفكير جمعي.

ويشير (Steve Kozlowski & Bradford Bell, 2008 , 23) إلى أن المعرفة الجماعية Collective Knowledge تعد ناتجا لمجموع أو متوسط المعرفة الفردية لأعضاء المجموعة.

ونظرا لأهمية التفكير الجمعي فقد أجرت وفاء كفافي(٢٠٠٢) دراسة توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن استخدام طريقة التفكير الجمعي والتي تمثلت في تدريب التلاميذ على التفكير بطريقة جمعية لحل مجموعة من المشكلات كان له الأثر في تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين عينة البحث.

وتوصلت دراسة علي الحديبي(٢٠٠٥)، إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاتصال اللغوي لصالح التطبيق البعدي، مما دل على فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وفي ضوء نتائج الدراسات التي تم عرضها وتناولت مهارات معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وعرض نتائج الدراستين المتعلقتين بالتفكير الجمعي يتضح أن هناك مهارات تدريس ينبغي أن تتوافر لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يتمكن من أداء مهمته بصورة تمكنه من تنمية معارفهم ومهاراتهم، والوعي بحقوقهم، ومن بين طرائق التدريس والتدريب التي يمكن أن تستخدم في ذلك طريقة التفكير الجمعي.

الشعور بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الشعور بمشكلة البحث أهمها:

- **شعور الباحثة بأهمية تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية الوعي بحقوقهم لدى معلمي الدارسات الاجتماعية:**

نظرا لازدياد عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي ، الإقليمي والدولي، فإن إعداد معلم يمتلك مهارات التدريس اللازمة لهذه الفئة، يعد مطلبا رئيسا يجعل من الضروري على الهيئات المسئولة عن إعداد المعلم أن تضع في اعتبارها إعداد معلم يمتلك من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكنه من الإلمام بخصائص هؤلاء المتعلمين، وحقوقهم، وتساعده على التدريس لهم بفاعلية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الأعداد الكبيرة لذوي الاحتياجات الخاصة تعد فاقدا تعليميا وخسارة تهدد الاقتصاد القومي والعالمي؛ إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم مثل التلاميذ العاديين، كما أن إهمالهم يزيد من تفاقم مشكلة الأمية، ومن ثم أصبح الاهتمام بهذه الفئة ورعايتهم رعاية خاصة من الأمور الضرورية التي تفرض نفسها على الساحة التربوية(أحمد عفت قرشم، ٢٠٠٤، ٧)، ومن بين الأمور التي تسهم في رعايتهم إعداد المعلم الذي يمتلك من المهارات ما يؤهله للوصول إلى أقصى ما تؤهلهم قدراتهم في المجالات المختلفة.

كما أن تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ينعكس بصورة مباشرة على معاملتهم لهم والتخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه بصورة تمكنه من تحقيق أهداف التعلم اللازمة لهذه الفئة.

- **ما أشارت إليه الأدبيات والكتابات من أهمية تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:**

هناك الكثير من الأدبيات والكتابات التي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء للمعلمين في مرحلة الإعداد(الطلاب المعلمين) أو المعلمين أثناء الخدمة، ومن ذلك ما أشار إليه مشروع العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٤ – ٢٠١٣) من ضرورة:

١- توفير الكوادر البشرية التربوية والتعليمية المؤهلة لتربية وتعليم الأطفال المعوقين وتدريبها وتأهيلها وفق التكنولوجيا الحديثة.

٢- تضمين الخطط الدراسية في كليات التربية المواد التعليمية التي تمكّن الخريجين من التعامل الأمثل مع الأشخاص المعوقين وإعاقاتهم.

٣- تضمين المناهج ا لدراسية مواضيع تتعلق بالإعاقة وأنواعها والوسائل المعينة للأشخاص المعوقين.

وللنهوض بهدف التعليم من أجل الجميع ينبغي لقطاع التعليم أن يكيف التدريب الأولي وأثناء الخدمة لكل من المدرسين عامة، ومدرس التربية الخاصة على السواء، وذلك استجابة للأدوار المطلوبة في المدارس الشاملة(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٥، ٢٠).

وفي المؤتمر الدولي الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة وكان عنوانه التعليم الجامع طريق المستقبل في الفترة من ٢٥ – ٢٨ من نوفمبر ٢٠٠٨ تمت الإشارة إلى أن حاجة بعض المعلمين الذين يعملون في مجال التربية الخاصة إلى تطوير خبرتهم ومستواهم في هذا المجال(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ٣٠).

ومن بين الأمور التي تؤكد أهمية إلمام المعلمين وتدريبيهم على مهارات وطرائق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ظهور مقرر " طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة " الذي تضمنته العديد من لوائح كليات التربية التي تم تعديلها على إثر المشروع القومي لتطوير كليات التربية أحد مشروعات تطوير التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية، لكن هذا المقرر لا يدرس في بعض كليات التربية في مصر، ومنها كلية التربية بأسيوط، حتى تاريخ نشر هذا البحث.

- **ما أشارت إليه الأدبيات والكتابات من أهمية تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين:**

أشارت منظمة الأمم المتحدة(٢٠٠٣، ٨) في أحد إصدارتها حول تعليم حقوق الإنسان إلى أنه إذا أريد تطبيق إستراتيجية مستدامة وشاملة وفعالة لإدراج تعليم حقوق الإنسان في النظم التعليمية أن تشتمل على إجراءات شتى من بينها تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على حقوق الإنسان ومنهجيات تعليمها.

خاصة وأن هناك تحولات كبيرة في اتجاهات المجتمعات الإنسانية نحو الإعاقة وفي المواقف المتخذة بشأن أفضل السبل لتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم، ولعل أهم تلك التحولات يتمثل في النظر إلى الإعاقة بوصفها قضية ترتبط بحقوق الإنسان(عوشة أحمد المهيري، ٢٠٠٨، ١٨٣).

وقد ظهرت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر ٢٠٠٦ م بغرض تعزيز وحماية وكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعا كاملا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاتفاقية وبروتوكولها الاختياري قد اعتمدا في ١٣ ديسمبر ٢٠٠٦ في مقر الأمم المتحدة في نيويورك، وفُتح باب التوقيع في ٣٠ مارس ٢٠٠٧(موقع التمكين التابع للأمم المتحدة، ٢٠٠٩).

إضافة إلى ما سبق فإن التربية على حقوق الإنسان –ومنها حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة– ليست " تربية معرفية "، بل هي " تربية قيمية " بالدرجة الأولى(صالحة غسان وعارف عطاري، ووجيه العاني، ٢٠٠٧، ١٣٧)، وبالتالي فتنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح من الأمور المهمة التي توضع في الاعتبار عند إعداد المعلم وتدريبه.

- **قلة المؤسسات المعنية بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:**

أشارت دراسة محمد جودة التهامي(٢٠٠٨، ٤٠٣) إلى أن هناك قلة في المؤسسات المختصة في إعداد معلم التربية الخاصة على مستوى المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا والتي لا يتماشى مع أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة.

فعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه الدولة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة فمازال يواجه العديد من التحديات التي يمكن استقراؤها؛ أهمها أنه لا يتوافر الإعداد والتأهيل والتدريب إلا في جهات محدودة نسبيا، ومع الاحتياج إلى معلم متخصص ومؤهل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه ينبغي أن تنتشر مراكز الإعداد والتدريب والتأهيل(رشا جمال الليثي، ٢٠٠٩، ١١٧)، وهذا يوضح ضرورة إعداد المعلمين في كليات التربية للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في فصول العاديين أم في مدارس التربية الخاصة، وتمكينهم من مهارات التدريس اللازمة للتعامل مع هذه الفئة من المتعلمين وما يرتبط بذلك من وعي بحقوقهم.

- **الاتجاهات السلبية للمعلمين وللمتعلمين تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة:**

مما يدعم أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المجتمع بصورة تكفل لهم حقوقهم التي أعطاها لهم الله عز وجل، أن بعض الأسر في مصر والعالم العربي ما زالت تتعامل مع الإعاقة على أنها عار وبلاء ينبغي التعامل معه بالوصم والحرمان من الحق الطبيعي الذي كفله الله وأنكره الكثيرون، ألا وهو الحق في الحياة وفقا للإمكانات التي وهبها الله عز وجل، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تقديم الدعم لنظم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام طرائق أقوى فاعلية تعزز تحسين الخدمات التعليمية وبرامج التأهيل لمساعدتهم على الانخراط في المجتمع بشكل فاعل(رشا جمال الليثي، ٢٠٠٩، ٩: ١٠)

ويشير عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦، ٣٥٥) إلى افتقار معظم المعلمين في المدارس العادية للمعلومات الصحيحة عن هؤلاء الأفراد، مما يجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحوهم.

فقد يتعجب بعض معلمي التعليم العام عندما يجدون تلاميذ معوقون في فصولهم، وهؤلاء المعلمون ربما يتفهمون قيمة التعليم للطلاب جميعهم، ولكنهم يفترضون أن تعليم التلاميذ مسئولية معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة، ولكن تعليم الطلاب المعوقين هو مسئولية جميع من لهم صلة بالمدرسة من معلمي الفصول ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والإداريين والآباء(رونالد كولاروسو، وكولين أورورك، ٢٠٠٣، ٢).

بالإضافة إلى ما سبق فهناك صور نمطية كثيرا ما تقترن بمواقف عدائية وتقليدية منتشرة بين المدرسين والإدارات المدرسية والسلطات والمجتمعات المحلية وحتى الأسر تجاه المعوقين يمكن أن تعزز استبعاد المعوقين وتحول دون تطبيق فكرة الدمج، لذلك يمكن القول:إن ما يعوق المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع ليس الإعاقة، وإنما الحواجز الناتجة عن المواقف والبيئة في ذلك المجتمع(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ١٠).

فهناك العديد من المصطلحات التي شاعت قديما في مجال التربية الخاصة كانت تعبر عن نظرة القصور إزاء هؤلاء الأفراد؛ حيث تشير إلى العجز والقصور، وأوجه العيوب والشذوذ عما هو مألوف ومتعارف عليه من الصفات سواء الحسية أو المعنوية، فقد استخدم مصطلح الإعاقة – على سبيل المثال – ليشير إلى الآفة أو المرض، وكذلك التعبير عن القصور والعجز، هذا بالإضافة إلى تداول بعض المصطلحات أو الكلمات الأخرى بين الناس في أحاديثهم اليومية أو العادية مثل: شاذ، وأعرج، وضرير، وعاجز، وأهبل، ومتخلف... وكلها تعبر عن الاتجاه السلبي والمتشائم حيال هؤلاء الأفراد؛ ذلك لأنها تعكس صورة حية للناس عن القصور أو الاختلاف لكون الفرد العاجز أو القاصر يفتقر إلى كثير من الإمكانات والمهارات التي تجعله غير صالح اجتماعيا من وجهة نظرهم(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٣٣٨)، لذلك لابد من التأكيد على ضرورة عدم معاملة المعوقين على أنهم مرضى، إذ إن احتياجاتهم وتطلعاتهم لا تختلف عن احتياجات العاديين وتطلعاتهم(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٥، ٢٠).

وأشارت دراسة عبد العزيز العبد الجبار(١٩٩٩)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدقيق وأثره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج لصالح المختصين في التربية الخاصة، مما يدل على أن المختصين في التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم.

ودراسة خالد الجندي(٢٠٠٧) التي أعدت برنامجا تدريبيا لتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تغيرات إيجابية حدثت في سلوك الطلبة المشاركين في البرنامج نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث أصبحوا أكثر قبولا لهم وتفهما لما يواجهونه من مشكلات وصعوبات في الحياة، وأن كثيرا من السلوكيات الخطأ التي كانوا يقومون بها قد تم تعديلها.

ومن ثم فالمعلمون في حاجة إلى أن يعوا بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن فاقد الشيء لايعطيه، بالإضافة إلى أن وعي المعلمين بهذه الحقوق يمكنهم من تنمية وعي الطلاب بها، حيث تنعكس معاملات المعلم واتجاهاته مع ذوي الاحتياجات الخاصة مما يمكن المتعلمين بصورة مباشرة أو غير مباشرة(المنهج الخفي) إلى الوعي بهذه الحقوق.

- **توصيات بعض المؤتمرات والدراسات بتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم:**

هناك عدة مؤتمرات ودراسات أوصت بضرورة تنمية مهارات معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في فترة إعداده أم خدمته، فورد في توصيات دراسة عماد الغزو وزميليه(٢٠٠٤، ٤٧٧) عقد دورات أثناء الخدمة لرفع كفاية معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التخطيط للتدريس وقياس مستوى أداء الطلبة وإدارة السلوك الصفي واستخدام الطرق الحديثة في التعليم المبني على استقلال الحواس المتعددة للمتعلمين والتعلم التعاوني، كما أوصت الدراسة بإجراء بحوث ميدانية ومتابعة لدراسة مهارات التدريس الفعالة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأوصى المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وآفاق المستقبل(٢٠٠٦: ٨٢٤) بأن تهتم كليات التربية بفتح أقسام أو شعب للتربية الخاصة تسهم في توفير أعداد من المعلمين في المجالات كلها وفئات التربية الخاصة المختلفة.

كما أوصت دراسة عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦، ٣٥٥) بأن تهتم كليات التربية في الجامعات العربية بمهمة إعداد المعلمين بصورة عامة بحيث يمكنهم التعامل مع التلاميذ جميعا مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يجب تزويدهم ببعض مقررات التربية الخاصة التي تمدهم بمعلومات مناسبة عن ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث خصائصهم وكيفية التعامل معهم، حيث اتضح افتقار معظم المعلمين في المدارس العادية للمعلومات الصحيحة عن هؤلاء الأفراد، مما يجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحوهم.

وأوصت دراسة عوشة المهيري(٢٠٠٨) بتضمين برامج التدريب قبل الخدمة أو أثناء الخدمة للمعلمين العادين مواد تتعلق بالتربية الخاصة توضح المعلومات الرئيسة عن الإعاقة وطرق التعامل مع هذه الفئات.

وفيما يتعلق بتنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم فقد أوصت دراسة عبد العزيز العبد الجبار، ووائل مسعود(٢٠٠٢) بزيادة الاهتمام بأساليب تطبيقية لتعديل اتجاهات المعلمين العاديين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.

وجاء في توصيات المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وآفاق المستقبل(٢٠٠٦) ضرورة السعي لتحقيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة سواء في التعليم أم التدريب أم العمل على أن تتم مراعاة كافة الضوابط والاحتياجات والاعتبارات اللازمة قبل الدمج وأهمها تعديل الاتجاهات نحوهم وتدريب المعلمين جميعهم، وتأهيل هؤلاء الأطفال، ودعوة المنظمات والجمعيات والهيئات العربية والإقليمية الحكومية والأهلية إلى إيلاء مزيد من العناية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامجها وخطط عملها مع الاعتراف بجهودها المتميزة في هذا الصدد، وتعظيم سبل التعاون والتنسيق والتكامل فيما بينها في مجال تنفيذ الاتفاقيات الدولية التي تكفل حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أوصت دراسة عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦)يجب أن يهتم الباحثون والمختصون من أساتذة الجامعات وطلاب الدراسات العليا بإجراء بحوث ودراسات حول اتجاهات مختلف فئات المجتمع نحو ذوي

الاحتياجات الخاصة؛ وذلك للوقوف على نوعية هذه الاتجاهات سواء كانت سلبية أم إيجابية، والعمل على إعداد البرامج المناسبة لتغييرها إذا كانت سلبية، أو تدعيمها إذا كانت إيجابية.

وأوصت دراسة خالد محمد الجندي(٢٠٠٧)، بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تغيير الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الطلبة العاديين.

- **وجود بعض المشكلات المرتبطة بذوي الاحتياجات في مصر:**

مما يزيد حجم مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر أنه في الوقت الذي يتزايد فيه أعدادهم مع زيادة عدد السكان لم يعد في إمكان جمعيات دور الرعاية المتكاملة استقبال هذه الأعداد كلها(محمد سامي عبد الصادق، ٢٠٠٤،٣٢)، وهذا يترتب عليه أن عملية التعليم المدرسي تنصب على الأطفال العاديين في معظمها، حيث يتم إعداد مناهج دراسية وكتب مقررة تناسب مستوى الأطفال المتوسطين في صف دراسي معين، كما يتوقع منهم أن يصلوا إلى مستوى أداء يناسب مستواهم العمري/ الصفي دون وجود فروق كبيرة بينهم لأنهم عاديون، ومن ثم فعندما يختلف بعض الأطفال بدرجة كبيرة عن أقرانهم في جانب أو أكثر من الجوانب النمائية بحيث يصعب عليهم التعلم في ظل تلك المناهج العادية تظهر مشكلة تتطلب برامج تربوية خاصة للتغلب عليها وحلها(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٣٣٧).

ولا يقتصر الأمر على المعوقين فقط بل يعاني الموهوبون أيضا في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من منهج تعليم مع قدراتهم العقلية، وهو الأمر الذي يجعل من نمو مواهبهم وقدراتهم بطيئا ومحدودا، وبالتالي يفقدون روح التحدي ويصابون بالكسل الذهني(محمد قطناني، وهشام مريويق، ٢٠٠٩، ١٩٢).

وعلى ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- وجود عدد من الدراسات التي أجريت لتنمية مهارات التدريس اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أوصت عدة دراسات بضرورة تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- هناك اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين والمتعلمين والأسر تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة المعوقين.
- ندرة الدراسات التي تناولت تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناؤها.
- ندرة الدراسات التي تناولت استخدام التفكير الجمعي في مجال الدراسات الاجتماعية سواء مع المعلمين أم المتعلمين.

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية(الطلاب المعلمين شعبة التاريخ)، وذلك على الرغم من الاهتمام الدولي والإقليمي والمحلي بإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية مهاراتهم سواء قبل الخدمة

أثناؤها من ناحية، ونشر ثقافة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة سواء لدى المعلمين أم المتعلمين من ناحية أخرى، وهذا استلزم إجراء دراسة لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية الوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟

٢- ما حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية؟

٣- ما مكونات برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٥- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

٢- تحديد حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

٣- إعداد برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

٤- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

٥- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث ومسوغاتها:

- **معلمو الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة(طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ) بكلية التربية جامعة أسيوط**، مقر إقامة الباحثة وعملها، وذلك استجابة للتوجهات التي تنادي بضرورة تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة عند إعداد الطلاب في كليات التربية.
- **فئات ذوي الاحتياجات التالية:**

* ذوو صعوبات التعلم.	* بطيئو التعلم.
* ذوو الإعاقة السمعية البسيطة.	* ذوو الإعاقة البصرية البسيطة..
* ذوو الإعاقة البدنية.	* الفائقون والموهوبون.

وقد تم اختيار هذه الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرا لأنهم هم الفئات التي يمكن دمجها في الفصول العادية.

- **مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:** وذلك لصعوبة إعداد برنامج يتناول مهارات التدريس جميعها: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، فمن المعلوم أن تمكن المعلم من مهارات التدريس وطرائقه يستلزم وقتا طويلا.
- **حقوق ذوي الاحتياجات التالية:**

* الحقوق الأساسية.	* الحقوق المدنية.
* الحقوق السياسية.	* الحقوق الاجتماعية.
* الحقوق الاقتصادية.	* الحقوق الثقافية.

وقد تم اختيار هذه الحقوق نظرا لأنها تمثل الحقوق التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهدين الدوليين للحقوق السياسية والمدنية، والحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كما أنها تغطي كافة الحقوق التي يمكن أن تعطى للإنسان.

تحديد مصطلحات البحث:

تقتصر الباحثة هنا على عرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وترجئ الحديث عن التفاصيل في موضعها من الإطار النظري:

- **التفكير الجمعي:**

يقصد بالتفكير الجمعي اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يقومون بها أثناء تعلمهم معا؛ لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف في موقف مخطط له من قبل المعلم أو من ينوب عنه.

- **مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:**

يقصد بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة: كافة الأداءات التي تمكن المعلم من التعامل مع الأفراد غير العاديين سواء المرتبطة بالتخطيط أم التنفيذ أم التقويم.

- **حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:**

مجموعة المتطلبات الأساسية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يحتاجها الأشخاص غير العاديين بما يضمن لهم الحياة الكريمة التي تحفظ لهم شخصيتهم وكرامتهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه وتمكنهم من المشاركة الفاعلة في كافة أنشطة المجتمع.

أدوات البحث ومواده:

استلزمت طبيعة البحث الحالي إعداد الأدوات والمواد التالية:

أداتا جمع البيانات:

- استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- استبانة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

مادة التدريس:

- برنامج قائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم.

أداتا القياس:

- اختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، والذي وظف في الإجراءات التجريبية للبحث، وبخاصة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وفي إعداد أدوات التقويم، وتطبيقها قبل تجريب البرنامج، وبعده.

وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياس القبلي–البعدي، ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يلي:(ل. ر. جاي، ١٩٩٣، ٣٤٢: ٣٤٣؛ جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، ١٩٩٦، ٢٠٣):

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل(البرنامج) في التجربة.
- استخدام المتغير المستقل على النحو الذي تحدده الباحثة وتضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغييرات معينة في المتغير التابع، يمكن ملاحظتها وقياسها.
- تطبيق اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
- حساب الفرق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائيا.

وقد تم اختيار هذا التصميم التجريبي؛لأن احتمالات توفير الشروط الأساسية لاستخدام المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة – مع التطبيقين القبلي والبعدي – تتزايد حينما تكون التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر عمل العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة مثل النضج(ديوبولد فان دالين، ١٩٨٥، ٣٦٤).

أهمية البحث:

برزت أهمية البحث الحالي، وقيمته التربوية من كونه:

١- قدم قائمتين إحداهما بمهارات التدريس(مهارات التخطيط) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، والثانية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية، والتي يمكن الإفادة بهما عند إعداد برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية وتدريبه.

٢- وجه أنظار القائمين على أمر إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه، وضرورة الأخذ باحتياجاتهم، والتوجهات التربوية الحديثة.

٣- قدم برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لدروس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وهذا البرنامج اعتمد على طريقة التفكير الجمعي، وهي إحدى طرائق التدريس التي تجمع ميزات التدريس الجمعي والتعاوني من ناحية، وتتمشى مع التوجهات التي تنادي بتعليم التفكير من ناحية أخرى.

٤- قدم أداتين لقياس أداء معلمي الدراسات الاجتماعية إحداهما في مهارات التخطيط لدروس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك أداة تقدير أداء المعلمين المتدرجة(Rubric) والتي تتضمن واصفات أداء المعلمين بصورة تسمح بقياس أدائه بصورة دقيقة، والثانية مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، بما تتضمنه هذه الحقوق من حقوق أساسية، وحقوق مدنية، وحقوق سياسية، وحقوق اقتصادية، وحقوق اجتماعية، وحقوق ثقافية، وهذه الحقوق منبثقة بصورة مباشرة من الاتفاقات الدولية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- يساير الاتجاهات التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.

٦- يساير الاتجاهات العالمية التي تنادي بالاهتمام بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه، تم اتباع الإجراءات التالية:

أولا: إعداد قائمة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال:

- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد استبانة أولية بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- عرض الإستبانة على المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكمين.
- صياغة قائمة نهائية بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

ثانيا: إعداد قائمة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة، والمواثيق الدولية والإقليمية والمحلية التي تناولت حقوق الإنسان، وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد استبانة أولية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.
- عرض الاستبانة على المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكمين.
- صياغة قائمة نهائية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

ثالثا: إعداد البرنامج القائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية:

- مراجعة ما أوردته الدراسات، والبحوث، وأدبيات التربية وعلم النفس التي تناولت بناء البرامج التدريبية، ونماذج تصميمها.
- إعداد تصور عام للبرنامج المصوغ في ضوء فكرة المجمعات التعليمية(الموديولات(Modules، وذلك من خلال تحديد:
  - أسس بناء البرنامج.
  - أهدافه.
  - محتوى البرنامج والخبرات المناسبة له.
  - استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة للبرنامج.
  - الأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة للبرنامج.
  - طرائق تقويم البرنامج.
- إعداد صورة أولية للبرنامج، والتي تتكون من:
  - أهداف البرنامج.
  - محتوى البرنامج.
  - دليل تدريس محتوى البرنامج.
  - أساليب التقويم المقترحة.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين؛ لضبطه والتأكد من سلامته.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.
- صياغة البرنامج في صورته النهائية.

رابعا: الوقوف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ:

- بناء صورة أولية لاختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- بناء صورة أولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- عرض الاختبار والمقياس على المحكمين لضبطهما، والتأكد من صدقهما، ومناسبتهما.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.
- حساب صدق الاختبار والمقياس وثباتهما.
- صياغة الاختبار والمقياس في صورتهما النهائية.
- اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة أسيوط.
- تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعة البحث تطبيقا قبليا.
- تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث.
- تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعة البحث تطبيقا بعديا.

رابعا: رصد النتائج، وتحليلها.

- معالجة هذه البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- تحليل النتائج، وتفسيرها، وبيان دلالتها التربوية.

خامسا: تقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

تعريف التفكير الجمعي:

جدير بالذكر أن التفكير الجمعي يسمى بعدة أسماء أخرى مثل التفكير الجماعي أو التفكير التعاوني(أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، ١٩٩٩، ٩٩)، والتفكير التفاعلي أو التفكير المشترك(Jens Allwood,2009,1)، إلا أن المصطلح الذي سيستخدم في هذا الحث هو مصطلح: " التفكير الجمعي ".

ويعرف التفكير الجمعي على أنه " موقف تعليمي يخططه المعلم، وقد يشترك معه معلمين آخرين في لقاء مع مجموعة من المتعلمين؛ ليفكروا معا بشكل تعاوني، يعتمد على التكامل بين الآراء من أجل الوصول إلى حل لمشكلة ما "(أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، ١٩٩٩، ٩٩).

وهناك من يعرف التفكير الجمعي على أنه: عملية تفكير جماعية يشترك فيها مجموعة من الأفراد بهدف إنتاج أفكار متعددة؛ لإيجاد أفضل الحلول لمشكلة ما محددة، والوصول إلى نموذج للتفكير يمكن استخدامه في مواقف أخرى، ومع أفراد آخرين(وفاء مصطفى محمد كفافي،٢٠٠٢، ١٨٣)

كما يعرف التفكير الجمعي في الاصطلاح التربوي بأنه نشاط ذهني أو عقلي، يقوم به مجموعة من الأفراد(اثنين فأكثر) يتصلون ببعضهم بعضا عند تعلمهم لموضوع ما؛ لتحقيق هدف معين، ويتبادلون أدوار القيادة والتبعية لإنجاز ذلك في إطار القيم والمعايير السلوكية النابعة من ثقافة المجتمع الذي توجد فيه، وذلك في موقف تعليمي يخطط له المعلم – أو من ينوب عنه – سلفا(علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٠٥، ٧١).

ويقصد بالتفكير الجمعي في هذا البحث: اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يقومون بها أثناء تعلمهم معا؛ لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف في موقف مخطط له من قبل المعلم أو من ينوب عنه.

وتجدر الإشارة إلى أن التفكير الجمعي(Collective Thinking) يعد أحد أنواع التفكير معا(Together Thinking)، وهذا المصطلح قد ظهر في العقدين الماضيين، حيث أشار مارتن بيوركي(Martin Burke, 2000,63) عند عرضه لأنظمة الفكر المستقبلية – إلى مجموعة من الطرائق المختلفة لعملية " التفكير معا Together Thinking " منها: أنظمة الفكر الجمعي(Systems Collective Thought)، وأنظمة الفكر الجمعي المنسقة(Coordinated Collective Thought Systems).

<u>أهمية التفكير الجمعي:</u>

إن التفكير الجمعي ظاهرة حقيقية من الممكن أن تحدث بين الأفراد في معظم – إن لم يكن في كل – المواقف الحياتية، فأي فرد يمكنه أن يستشير فردا آخر، ويتواصل معه بأية صورة من صور الاتصال ليتعرف رأيه في موضوع أو مشكلة ما، فالإنسان منا لا يستطيع أن يعيش في برج عاجي دون أن يتفاعل، ويتواصل مع الآخرين.

ويلخص إدورد دي بونو(١٩٨٩، ٢٣٠) أهمية العمل الجمعي في عملية التعليم بصورة عامة، وتعليم التفكير بصورة خاصة فيما يلي:

- في حالة وجود صف عام مفتوح، فإن التلاميذ البارزين هم الذين يجيبون بصورة ثابتة عن أسئلة المعلم، ولا يشارك الآخرون بأي مجهود في عملية التفكير، أما في حالة الصف المقسم إلى مجموعات، فيأخذ التلاميذ الأقل بروزا فرصة للمساهمة، أو على الأقل فرصة لمراقبة تفكير الآخرين على نحو عملي.

- عندما توجد خمس مجموعات، فهناك مناقشات تدور في الصف قدرها خمسة أضعاف المناقشات التي تدور في صف بدون مجموعات.
- يوسع التلاميذ الخجولين، والتلاميذ القلقين حول " سلامة " أفكارهم، أن يعملوا بثقة أكبر ضمن مجموعة.
- يضطر التلاميذ إلى الإنصات إلى أفكار الآخرين داخل مجموعة ما؛ لأنهم يرغبون بالمقابل في أن يستمع الآخرون إلى أفكارهم.
- يمثل العمل ضمن مجموعة الرفاق موقف طبيعيا في التفكير، أكثر مما هو في حالة العلاقة بين المعلم والتلميذ.
- بما أن المجموعات تعمل بصورة مستقلة، فلابد من أن تتجمع في النهاية مجموعة متنوعة من الأفكار، أكثر مما يتجمع في حالة لجوء المعلم إلى الإجابات الفردية في صف عام(حيث تؤثر وجهة نظر شخص ما في الآخرين).
- تتيح المجموعات " وقتا للتفكير "، فمن الصعب على المعلم أن يقول للصف: " أريدكم جميعا أن تجلسوا وتفكروا في هذا لمدة ثلاث دقائق "، ولكن في حالة المجموعات فإن وقت التفكير متاح قدر ما نحتاج؛ لأنه في الحقيقة وقت مناقشة.

ويشير (Janice Wearmouth, 2009, 15) إلى أن تعليم الطلاب في مجموعات متنوعة القدرات العقلية يمكنه أن:

- يحقق مبدأ تكافؤ الفرص.
- يعالج النتائج السلبية الناتجة عن بناء مجموعات متجانسة القدرات من خلال تشجيع سلوك التعاون، والتكامل الاجتماعي.
- يسمح بعلاقات طيبة بين الطلاب.
- يقدم أمثلة إيجابية للطلاب الأقل قدرة على التعلم.
- يثري التفاعل بين المعلم والطلاب.
- يقلل من التنافس الناتج عن تجانس المجموعات.

<u>المبادئ التي يرتكز عليها التفكير الجمعي:</u>

ذكر فكري حسن ريان(١٩٩٩، ٢٨٠) أن جوهر التفكير الجماعي التعاوني هو وجود مشكلة يهتم بها التلاميذ ويتوقف اهتمامهم هذا على ارتباطها بالواقع، ومدى اشتراكهم في اختيار وتخطيط أساليب الدراسة.

وقد حدد جينس ألوود (Jens Allwood, 2009,5) المبادئ التي يرتكز عليها التفكير الجمعي في ثلاثة مبادئ هي:

١- هدف أو غرض مشترك.

٢- أنشطة معرفية منسقة.

٣- تأثير متبادل بين مختلف الأفراد في الأنشطة المعرفية.

وأشار علي عبد المحسن الحديبي(٢٠٠٥، ١١٠) إلى أن المبادئ التي يرتكز عليها التفكير الجمعي تتمثل في:

١- مبدأ الهدف أو الغرض المشترك.

٢- مبدأ التأثير المتبادل بين مختلف الأفراد في الأنشطة المعرفية.

٣- مبدأ الأنشطة المعرفية المنسقة.

٤- مبدأ التنويع.

٥- مبدأ العمل الجمعي.

٦- مبدأ المرونة.

٧- مبدأ الكم والكيف كلاهما مطلوب.

٨- مبدأ شمولية نتاجات التعلم.

مراحل التدريس وفقا لطريقة التفكير الجمعي:

في التصور الذي وضعه على عبد المحسن الحديبي(٢٠٠٥، ١٢٠) أوضح أنه يمكن أن تمر طريقة التفكير الجمعي بخمس مراحل أثناء تنفيذها داخل الفصل، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: التهيئة الحافزة لتداعي الأفكار، وتحديد المشكلة.

المرحلة الثانية: تحديد المهام، وتقسيم المجموعات، وانتقال كل تلميذ لمجموعته.

المرحلة الثالثة: توليد الأفكار، والتفقد والتدخل.

المرحلة الرابعة: تقويم حلول المجموعات وتطويرها، والإعلان عن المجموعة الفائزة.

المرحلة الخامسة: إغلاق الدرس، وتحديد الدرس المقبل.

وقد يتضح من المراحل السابقة لإجراءات التدريس وفقا للتفكير الجمعي أنه يتشابه مع التعلم التعاوني، لكن هناك فرق بينهما، فبينما يعتمد التعلم التعاوني على استراتيجيتين فقط هما: استراتيجية التعليم، والتي تستخدم لتبادل المعلومات بين التلاميذ، واستراتيجية العمل الجماعي، والتي يستخدمها التلاميذ للتعاون فيما بينهم، فإن التفكير الجمعي يقوم على أربع استراتيجيات(Jean Schumaker,2000,5):

- استراتيجية التفكير: ويستخدمها التلاميذ لحل المشكلات معا.
- استراتيجية التعليم: وتستخدم لتبادل المعلومات بين التلاميذ.
- استراتيجية البناء: وتتضمن تحليل وتوضيح وجهات النظر المختلفة ونقاط الاتفاق والاختلاف بين التلاميذ.

- استراتيجية العمل الجماعي: ويستخدمها التلاميذ للوصول كمجموعة إلى قرارات وحلول.

وبعد هذا العرض الموجز للتفكير الجمعي وتعريفه، وأهميته، ومبادئه، ومراحل التدريس وفقا له، يمكن عرض مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوقهم، وهذا يتطلب عرض بعض النقاط المرتبطة بذلك مثل تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصنيفهم، وعددهم في مصر ومظاهر الاهتمام بهم، ومهارات التدريس الخاصة بهم، وأخيرا حقوقهم، وفيما يلي توضيح ذلك.

تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأفراد الذين تنطوي شخصياتهم على سمات وخصائص أعلى أو أقل من العادية مما يعوق توافقهم الاجتماعي، والمساهمة الفاعلة في الحياة(السيد العتيق، ٢٠٠٥، ٢٩).

ويعرف ذوو الاحتياجات الخاصة في مجال التربية بأنهم أولئك الذين يختلفون عن أقرانهم في واحدة أو أكثر من الخصائص التي تؤثر على عملية التعلم، فتحول دون قدرتهم على تعلم المهارات الأكاديمية(قراءة وكتابة وحساب) بمستوى أقرانهم نفسه، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم هذه المهارات بصورة تفوق أقرانهم(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٣٤٠).

تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يغلب على الأذهان عند سماع مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة أو قراءته الاقتصار على فئة المعوقين دون غيرهم، إلا أن هذا المصطلح أشمل وأعم من ذلك، فبجانب اشتماله على فئة المعوقين فإن يشتمل على فئة أخرى يجب أن تنال من الاهتمام مثل ما تناله فئة المعوقين، وهذه الفئة هي فئة الفائقين والموهوبين.

وهناك العديد من التصنيفات لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ضوء الأدبيات المعاصرة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تصنيفهم وفقا لما يلي(كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ٨؛ فوزية بنت محمد أخضر، ٢٠٠٣، ٨: ٩):

- المعوقون جسدياً(من مقعدين وأقزام ومبتوريّ الأطراف والمصابين بشلل الأطفال والشلل الدماغي وغيرهم).
- المعوقون حسياً(وهم المعوقون سمعياً والمعوقون بصرياً).
- المعوقون ذهنياً(ممن لديهم نقص في الذكاء عن المستوى الطبيعي من متخلفين عقلياً وبطيئي التعلم).
- المعوقون أكاديمياً(ذوي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي).
- المعوقون تواصلياً(ذوي عيوب النطق والتخاطب والكلام).
- المعوقون سلوكياً(ممن لديهم تشتت في الانتباه ونشاط زائد وتوحّد وأحداث وغيرهم.
- متعدديّ العوق(الذين لديهم أكثر من إعاقة).

- المضطربون عاطفيا.
- المتفوقون والعباقرة.

وصنف عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦، ٣٤٣: ٣٤٤) ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مجموعات فرعية لغرض التعليم كما يلي:

- الاختلافات في الجانب العقلي – المعرفي: وتشتمل على الأطفال الفائقين عقليا والموهوبين وكذلك المعوقين عقليا.
- الاختلافات الحسية: وتضم الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية.
- الاختلافات التواصلية: وتشتمل على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك من يعانون من اضطرابات في اللغة أو النطق والكلام.
- الاختلافات السلوكية: وتشتمل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات شخصية أو اضطرابات مسلكية(تصرف)، أو اضطرابات نمائية عامة أو شاملة.
- الاختلافات البدنية: وتستمل على الأطفال الذين يعانون من إعاقات حركية أو أمراض عضوية مزمنة.
- الاختلافات الشديدة والمتعددة: وتضم الأطفال الذين يعانون من عدة إعاقات في وقت واحد مثل الإصابة بشلل دماغي وإعاقة عقلية أو صمم وكف بصر، أو إعاقة سمعية وإعاقة عقلية... إلخ.

وأشار(Janice Wearmouth, 2009, 1) إلى أن الأطفال يكونوا ذوي احتياجات خاصة في عدة حالات مثل:

- الطفل الذي يمتلك نجاحا وتحصيلا مرتفعا في الدراسة لكنه يواجه صعوبة كبيرة في مهارات التهجي والقراءة.
- الطفل ذي الإعاقة البصرية الجزئية.
- الطفل ذي النشاط الزائد مقارنة بزملائه.
- الطفل الذي لا يستطيع الكلام بكفاءة.
- الطفل المصاب بشلل مخي يفقده السيرة على الحركة.
- الطفل المصاب بملازمة داون(الطفل المنغولي) لكنه يمتلك لغة وفهما ومهارات بدنية أقل من رفاقه.
- الطفل المصاب بنواحي عجز مختلفة، فلا يستطيع أن يتحرك أو يأكل أو يشرب بشكل مستقل ولا يمكنه التواصل مع الآخرين.

ومن التصنيف السابق يتضح أن المتفوقين والعباقرة فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على الرغم من أن الفكرة السائدة هي أن ذوي الاحتياجات الخاصة هو فقط المعوقون وذوي

العاهات، وقد ترتب على ذلك أن معظم الاتفاقيات التي صدرت حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة كانت عن ذوي الإعاقة فقط.

وربما يرجع السبب في ذلك إلى زيادة نسبة ذوي الإعاقات عن نسبة الفائقين والعباقرة، ونظرا لكثرة ذوي الإعاقات فقد ترتب على ذلك صعوبات في تحديد نسبة حدوث الإعاقة.

أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر:

ورد في موقع الهيئة العامة للاستعلامات المصرية(٢٠٠٩)أن هناك تقديرات رقمية صـــدرت من الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، وتقديرات من منظمة اليونيسيف، توضح النـــسب التقديريـــة التنبؤيــــة للأعـــوام(١٩٩٥/ ١٩٩٦، ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، ٢٠٠٦/٢٠٠٧، ٢٠١١ / ٢٠١٢، ٢٠١٦ / ٢٠١٧) من إجمالي تقديرات عدد السكان وقد تبين أن التقديرات التقريبية للإعاقة بمصر تتمثـل فـــي الجدول المبين:

جدول(١)

التقديرات التقريبية للإعاقة في مصر

العام	١٩٩٦	٢٠٠١/٢٠٠٢	٢٠٠٦/٢٠٠٧	٢٠١١/٢٠١٢	٢٠١٦/٢٠١٧
عدد ذوي الاحتياجات الخاصة	٢,٠٦٠,٥٣٦	٢,٣٠٩,٣٤٨	٢,٤٩٠,١٢٦	٢,٦٨٦,٤٧٦	٢,٨٩٩,١٨٠

والواقع فإن المشكلة بهذا الحجم لها أبعادها القومية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأن المعـــوقين يمثلون طاقات بشرية مفتقدة عاجزة عن العمل مع أن كثيرين منهم يمكن أن تكون قوى منتجة خلاقة، ويمكنها المشاركة في التنمية المجتمعية(كل حسب إمكاناته) بدلا من أن تعيش كقوى بشرية مـــستهلكة على هامش التنمية إن لم تكن عالة عليها(السيد العتيق، ٢٠٠٥، ٢٧).

مظاهر الاهتمام الدولي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك عدة أسباب دعت إلى الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوقهم أولها وأهمها ما أكدته الديانات والشعوب والحضارات على أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن تحظى بالاهتمام؛ لأن رعايتهم تمثل جانبا إنسانيا وحضاريا، وألحت التشريعات الحديثة على ضرورة احترام حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وإتاحة الفرص لهم للقيام بواجبات المشاركة في مجتمعاتهم، إلا أن تجسيد هذا المبدأ وترجمته إلى ممارسة عملية واجه صعوبات كبيرة في المجتمعات كلها، وفي مختلف الفترات التاريخية التي مرت بها، وعلى الرغم من تطور التشريعات في مجال حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الوقت الراهن، إلا أنهم لا يزالون في أغلب المجتمعات غير متساوين في الحقوق مع غيرهم، كما تختلف درجة الحرمان من مجتمع لآخر(أحمد خطابي، ٢٠٠٦، ١٢٢).

ونظرا للقصور في مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان(١٩٤٨)، والعهدين الدوليين للحقوق

السياسية والمدنية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في التصدر لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بوصفهم فئات أولى بالرعاية فقد بدأت تظهر إعلانات واتفاقات موضوعها الرئيس حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن للباحثة أن تلخص مظاهر الاهتمام الدولي بذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي:

- الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا، الذي اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٨٥٦(د-٢٦) المؤرخ في ٢٠ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١م.
- الإعلان الخاص بحقوق المعوقين، الذي اعتمد ونشر علي الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٤٤٧(د-٣٠) المؤرخ في ٩ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٥م.
- دستور التأهيل المهني للمعوقين الذي أصدرته منظمة العمل الدولية عام ١٩٧٥م.
- إعلان عام ١٩٨٠م عاماً دوليا للمعوقين.
- مبادئ حماية الأشخاص المصابين بمرض عقلي وتحسين العناية بالصحة العقلية، الذي اعتمدت ونشرت علي الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ١١٩/٤٦ المؤرخ في ١٧ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩١م.
- القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين الذي أصدرته الجمعية العمومية عام ١٩٩٦م.
- اعتبار يوم ٩ ديسمبر من كل عام اليوم العالمي للمعوقين.
- اعتبار يوم ٣ من ديسمبر من كل عام اليوم العالمي لذوي الاحتياجات الخاصة
- اهتمام منظمة الأمم المتحدة للطفولة(اليونسيف) باتخاذ وتدعيم الإجراءات الفاعلة للحيلولة دون حدوث الإعاقة.
- ميثاق العمل في مجال رعاية المعوقين الذي أصدرته المنظمة العالمية للتأهيل.
- السنة الأوربية للمعوقين ٢٠٠٣ م.
- العقد الأسيوي لذوي الاحتياجات الخاصة(١٩٩٣ – ٢٠٠٢م).
- العقد الإفريقي لذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٠ – ٢٠٠٩م).
- مشروع العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة(٢٠٠٤ – ٢٠١٣م).
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر ٢٠٠٦م

التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

إن من بين الأمور المهمة التي ينبغي أن تحظى باهتمام المعلم عند قيامه بالتدريس، التركيز على المتعلمين بوصفهم أفرادا، وليس جماعات –على الرغم من إمكانية التعلم والتعليم الجمعي– حيث إنه يجب ألا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة، وإلا ظلت التوجهات التربوية التي تنادي بضرورة جعل المتعلم محورا لعملية التدريس، وتنويع التدريس ليناسب كافة المتعلمين مجرد شعارات نظرية ليس لها أهمية تطبيقية.

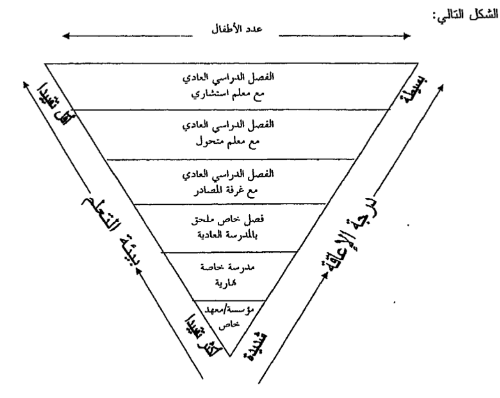
ويراعى عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اعتبارات مهمة منها تجنب الحوار المباشر بين فئتي هما المعوق سمعيا والمعوق بصريا، إذ أن المعوق سمعيا إذا استخدم أية لغة للتواصل مع

المعوق بصريا فإن إشاراته تكون حبيسة ظلمة عيني المعوق بصريا، كذلك المعوق بصريا إذا تكلم فلن يسمعه المعوق سمعيا، وبالتالي ينبغي التفكير في وسائل التدريس التي يمكن أن تيسر عملية التواصل بين هاتين الفئتين على وجه الخصوص.

ويشير Janice Wearmouth, 2009, 15)) إلى أن هناك بعض المقترحات التي يوصى بها عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وهي مفيدة لمعظم – وإن لم يكن كل – المتعلمين، لذلك يقترح أن يسمح المعلمين للطلاب بما يلي:

- وقت أكبر لحل المشكلات.
- فرص أكثر لمزاولة مهاراتهم.
- أمثلة أكثر للتعلم.
- تطبيقات وخبرات عملية لاستخدام المعارف والمهارات في المواقف الحياتية المختلفة.
- استراتيجيات متنوعة للمساعدة على تعلم المعلومات والمهارات.
- التخطيط لمراحل التعلم القادمة.
- التقويم المستمر والمتكرر لما تمكن الطلاب من تعلمه، ولما لم يتمكنوا منه، ومعرفة السبب في التمكن أو عدمه.

ويلخص عبد العزيز الشخص(٢٠٠٦، ٣٤٦) البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في الشكل التالي:



شكل(١) البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

كي يتمكن المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة من إتقان المعارف والمهارات والوجدانيات التي يتقنها أقرانهم من العاديين، فهناك عدة أمور ينبغي أن توضع في الاعتبار من بينها – وأهمها – أن يمتلك المعلم الذي يتعامل معهم مهارات تمكنه من التعامل مع هذه الفئات بحيث يثري عملية التعلم في حالة الموهبة والإبداع والتفوق، وييسر ويبسط ويعالج في حالة الإعاقة أو بطء التعلم وصعوبته وما شابهه.

وهناك عدة دراسات أجريت لتحديد المهارات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث توصل أحمد عفت قرشت(٢٠٠٤، ٥٢) إلى قائمة بالمهارات اللازمة لمعلم التربية الخاصة صنفها في محاور ثلاثة هي: كفايات التخطيط للتدريس وتشتمل على: صياغة أهداف الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية، وتحديد الأنشطة التعليمية، وعرض المادة العلمية للموضوع، والتدريس، والتقويم، وكفايات تنفيذ الدرس وتشتمل على: التهيئة، وتنويع طرائق التدريس، وإثارة الدافعية، واستخدام الوسائل التعليمية، وتشجيع المتعلمين على المناقشة، وكفايات استخدام طرق الاتصال الخاصة بالتلاميذ، وتشتمل على مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تساعد المعلم من التعامل مع تلاميذه حسب ظروف إعاقته.

وأعدت خديجة أحمد السياغي(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، وتوصلت إلى قائمة بهذه الكفايات تضمنت ٧٥ كفاية موزعة على ستة محاور: صعوبات التعلم(٩ كفايات)، التربية الخاصة(١٧كفاية)،وأساليب التعلم(١٨كفاية)،الصحة النفسية والإرشاد النفسي(١٧ كفاية)، ومجال النمو(١٠ كفايات)، والاختبارات والمقاييس النفسية(٤ كفايات).

وأجرى عماد محمد الغزو، وإبراهيم أمين القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف مهارات معلم التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، لذلك أعدوا استبانة اشتملت على ٦٣ فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي التخطيط للتدريس (١٥ فقرة)، وإدارة التدريس(١٧ فقرة)، وتنفيذ التدريس(١٤ فقرة)، وتقييم التدريس(١٧ فقرة)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى إتقان أفراد عينة الدراسة كانت أقل من المستوى المطلوب، مما يؤكد حاجة معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات إلى برامج تدريبية تساعدهم على تطوير مهاراتهم التدريسية الفعالة من أجل تقديم خدمات تربوية نوعية لطلبة فصول التربية الخاصة.

وهدفت دراسة أسامة البطاينة(٢٠٠٧) إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى للمعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المشاهدة

والمتوقعة لاكتساب الطلاب الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، لصالح درجة الاكتساب الكلية المرتفعة، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي والجنس لاكتساب الطلاب للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرت إيمان صلاح الدين صالح(٢٠٠٨) دراسة توصلت فيها إلى قائمة بالكفايات عددها خمس وعشرون كفاية لازمة لمعلم ذوى الاحتياجات البصرية لاستخدام التكنولوجيا المساعدة وتوظيفها فى العملية التعليمية، وعلى أساس هذه الكفايات تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصة على استخدام التكنولوجيا المساعدة.

كما أجرى هاي-جيون لي، وجوينج-هيان كيم، وحونج-جيو كانج Hae-Gyun Lee, Jung-Hyun Kim & Jong-Gu Kang, 2008)دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الضعف البصري، وقد اعتمدت عملية التقييم على معايير الكفاية المهنية التي طورها مجلس الأطفال الاستثنائين لمعلمي التربية الخاصة Council for Exceptional Children(CEC) for Special Education Teachers في العام ٢٠٠١(*)، وقد أشارت النتائج إلى أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بين خلفية المعلمين التربوية ومستوى خبرتهم التدريسية، وقد كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) في التواصل، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون بين مجموعات المعلمين، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) في البيئة الصفية، والتفاعل الاجتماعي، والتقويم بين هذه المجموعات.

وأعد أحمد رشوان، وعلي الحديبي(٢٠٠٩) دراسة توصلت إلى قائمة بمهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها التي ينبغي تنميتها لدى معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لذوي الإعاقة البصرية تضمنت أربع مهارات رئيسة، انبثق عنها إحدى وثلاثون مهارة فرعية بيانها كالتالي: صياغة الأسئلة(ست مهارات فرعية)، وتوجيه الأسئلة(سبع مهارات فرعية)، والتنويع في الأسئلة(ثماني مهارات فرعية)، وتلقي الإجابة عن الأسئلة(عشر مهارات فرعية)، كما تم التوصل إلى أن البرنامج المقترح كان فاعلا في تنمية مهارات صياغة الأسئلة، وتوجيهها، والتنويع فيها، وتلقي الإجابة عنها

(*)طور مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) معيارا جديدا يتعلق بالكفاية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في العام ٢٠٠١ ، وهذا المعيار الجديد يتكون من عشرة مجالات هي : أصول التدريس ، نمو المتعلمين وخصائصهم ، والفروق الفردية بين المتعلمين ، واستراتيجيات التدريس ، والبيئة الصفية والتفاعل الاجتماعي ، والتواصل ، والتخطيط للتدريس ، والتقييم ، والممارسات المهنية والأخلاقية ، والتعاون (Council for Exceptional Children, 2001).

مجملة، وكل على حدة، كما دلت النتائج أيضا على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المعلمين -مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، لصالح التطبيق البعدي، في صياغة الأسئلة ذات المستويات المعرفية مجملة، وعند مستويات: التطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستويي التذكر والفهم.

حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

من بين الأمور التي تسهم في الانتقال بالتوجهات التربوية من التنظير إلى التطبيق تنمية وعي المعلمين بحقوق المتعلمين، واختيار طرائق التدريس التي تناسبهم وتسهم في تطبيق هذه الحقوق وممارستها داخل الفصل أولا، تمهيدا لتطبيقها خارج الفصل، ومن بين الفئات التي ينبغي أن يعي المعلم بحقوقهم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونظرا للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم فقد ظهرت بعض الكتابات التي أوضحت هذه الحقوق، فقد أشار محمد سامي عبد الصادق(٢٠٠٤،٣٧) إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

- الحق في التأهيل والرعاية، ويشتمل على الحق في الاستعمال الحر للمصنفات المحمية(*)، والحق في العمل، والحق في التعليم، والحق في الرعاية الصحية والاجتماعية.
- الحق في بيئة مناسبة، ويشتمل على الحق في مواءمة الأماكن العامة، والحق في التنقل بأمان وسلامة.
- الحق في التعويض.
- الحق في المساعدة القانونية.

وأوضح السيد العتيق(٢٠٠٥، ٦٥) أن أنواع الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة تتبع من خلال حقوقهم التالية:

- الحق في المساواة وعدم التمييز.
- الحق في العمل.

(*) المصنفات المحمية تعني باختصار المؤلفات والأعمال التي تخضع لتشريعات الملكية الفكرية ، ومؤدى هذا الحق الأنشطة التي يعد استعمال المصنف المحمي في إطارها استعمالا مشروعا مثل الاستشهاد لفقرات قصيرة من مصنف وضعه المؤلف في متناول الجمهور بصورة مشروعة ، واستخدام المصنفات لغرض الإيضاح التعليمي (محمد سامي عبد الصادق ، ٢٠٠٤ ، ٤٣) .

- الحق في الحماية من خلال القانون المدني " المساعدة القضائية ".
- الحق في الرعاية والعناية الاجتماعية والضمان الاجتماعي.
- الحق في التعليم والرعاية الصحية.

وذكر أحمد خطابي(٢٠٠٦، ١٢٨) إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

- الحق في الحياة والمحافظة عليها أسوة بأي إنسان حي.
- الحق في الكشف المبكر والاستشارة الطبية.
- الحق في التعليم والتدريب المهني.
- الحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي.
- الحق في التنقل والسفر والترفية.
- الحق في الزواج وإنجاب أطفال وبناء الأسرة.
- الحق في المشاركة السياسية.

وتوصل حاتم فرغلي ضاحي(٢٠٠٦، ٨٠٢) في دراسته حول المدرسة الابتدائية وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل والتي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في العام ١٩٨٩ م، إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

* الحقوق التعليمية. * الحقوق الصحية.
* الحقوق الاجتماعية. * الحقوق المدنية.
* الحقوق الاقتصادية. * الحقوق الترفيهية.
* الحقوق الدينية.

وأجرى عبد العزيز بن يوسف المطلق(٢٠٠٦)، دراسة حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، وتوصل فيها إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

الحقوق الأساسية:

* حق الحياة وسلامة الجسم. * حق الاسم والنسب.
* حرية الحياة الخاصة والمراسلات. * حق التعليم.
* حق العمل.

الحقوق المدنية:

* حق أهلية التصرف. * حق التقاضي.
* حق الزواج وتكوين الأسرة. * حق الإرث.
* حق التملك.

الحقوق السياسية:

* حق الجنسية والمواطنة.
* حق الانتخاب والمشاركة في الجمعيات.
* حق تولي الوظائف العامة.

الحقوق الصحية:

* حق الرعاية الصحية الوقائية. * حق الرعاية الصحية العلاجية.

الحقوق الاجتماعية:

* حق التكافل الاجتماعي.
* حق التنقل.
* حق التمتع بوسائل الإعلام.
* حق التمتع بالألعاب الرياضية ووسائل الترفيه.

الحقوق المالية:

* المصلحة من العقوبات المالية.
* حق الواجبات المالية المفروضة.
* حق الصدقات الاختيارية.

ويمكن استخلاص عدة أمور من الإطار النظري للبحث أهمها:

- تعد طريقة التفكير الجمعي إحدى طرائق التدريس الحديثة والتي لم تستخدم كثيرا على الرغم من أنها تجمع بين ميزات التعلم الجمعي، وتنمية مهارات التفكير.
- لم تجر أية دراسة – على حد علم الباحثة – تناولت تجريب طريقة التفكير الجمعي في مجال الدراسات الاجتماعية.
- هناك اهتمام دولي بذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم.
- أهمية تنمية مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء كانوا في فصول العاديين أم في فصول مدارس التربية الخاصة.
- لم تجر أية دراسة – على حد علم الباحثة – تناولت تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الإجراءات التجريبية للبحث:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة أسيوط خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م، وقد بلغ عددهم(٧٥) طالبا و طالبة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من(٢٦) طالبا وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٤٩) طالبا وطالبة.

إعداد أدوات البحث ومواده:

استخدم في هذا البحث عدة أدوات ومواد تعليمية وجميعها من إعداد الباحثة، وفيما يلي توضيح لكيفية إعدادها:

أولا: إعداد استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وفقا للخطوات التالية:

١- **الهدف من إعداد الاستبانة:** تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؛ كي يتم بناء البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي وفقا لها.

٢ -**مصادر إعداد الاستبانة:** تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في الاعتماد على عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التدريس وكفاياته اللازمة لمعلمي التربية الخاصة(عبد العزيز السرطاوي ١٩٩٤؛ عبد العزيز العبد الجبار، ١٩٩٨؛ أحمد عفت قرشت، ٢٠٠٤؛ خديجة السياغي، ٢٠٠٤؛ عماد الغزو وإبراهيم القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠٠٤؛ أسامة البطاينة ٢٠٠٧).

٣ - **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:** تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- التعاريف الإجرائية لكل من: مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، مهارات التخطيط للتدريس.
- المهارات المراد تحكيمها.

٤- **عرض الاستبانة على المحكمين:** للتأكد من صدق المهارات المدرجة في الاستبانة ومناسبتها، تم عرضها على ثلاثة محكمين؛ للاسترشاد بآرائهم عند إعداد القائمة النهائية لمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة وفقا لما يرونه مناسبا من حيث:

- مناسبة المهارات المدرجة في الاستبانة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- وضوح كل مهارة من المهارات المدرجة في الاستبانة.

- إضافة ما يرونه مناسبا من مهارات ترتبط بموضوع الاستبانة وهدفها.

وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ثماني مهارات لتخطيط الدروس لذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن يلم بها المعلم.

٥- **تعديل الاستبانة وفقا لنتائج التحكيم:** أشار المحكمون إلى أن المهارات الثماني المتضمنة في الاستبانة مهارات مهمة وضرورية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم لم تحذف أية مهارة.

٦- **صياغة قائمة نهائية بالمهارات:** بعد إجراء التعديلات في ألاستبانة وفقا لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بهذه المهارات، بلغ عددها ثماني مهارات.

ثانيا: إعداد استبانة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد استبانة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية وفقا للخطوات التالية:

١- **الهدف من إعداد الاستبانة:** تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية؛ كي يتم بناء البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي وفقا لها.

٢- **مصادر إعداد الاستبانة:** تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في الاعتماد على عدد من الأدبيات والدراسات والاتفاقات والإعلانات التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مثل:(محمد سامي عبد الصادق، ٢٠٠٤؛ السيد العتيق، ٢٠٠٥؛ أحمد خطابي ٢٠٠٦؛ حاتم ضاحي، ٢٠٠٦؛ عبد العزيز يوسف المطلق ٢٠٠٦؛ منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٠٩).

٣ - **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:** تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- التعاريف الإجرائية لكل من: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، الحقوق الأساسية، والحقوق المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية،والحقوق الثقافية.
- الحقوق المراد تحكيمها.

٤- **عرض الاستبانة على المحكمين:** للتأكد من صدق المهارات المدرجة في الاستبانة ومناسبتها، تم عرضها على ثلاثة محكمين؛ للاسترشاد بآرائهم عند إعداد القائمة النهائية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة وفقا لما يرونه مناسبا من حيث:

- مناسبة الحقوق المدرجة في الاستبانة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- وضوح كل حق من الحقوق المدرجة في الاستبانة.

• إضافة ما يرونه مناسبا من حقوق ترتبط بموضوع الاستبانة وهدفها.

وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية تسع وأربعون حقا لذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن يلم بها المعلم.

٥- **تعديل الاستبانة وفقا لنتائج التحكيم**:أشار المحكمون إلى بعض التعديلات التي روعي أن تؤخذ في الاعتبار عند إعداد القائمة في صورتها النهائية، حيث تم حذف بعض الحقوق الفرعية، وأعيدت صياغة بعضها الآخر.

٦- **صياغة قائمة نهائية بالمهارات**:بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقا لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بهذه بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يعيها الطلاب المعلمون، تمثلت في ست حقوق رئيسة، انبثق عنها ثلاثة وأربعون حقا فرعيا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢)

حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية في صورتها النهائية

م	الحق الرئيس	الحقوق الفرعية	النسبة المئوية للحقوق الفرعية
١	الحقوق الأساسية	٧	١٦,٢٨
٢	الحقوق المدنية	٨	١٨,٦٠
٣	الحقوق السياسية	٦	١٣,٩٥
٤	الحقوق الاجتماعية	١٢	٢٧,٩١
٥	الحقوق الاقتصادية	٦	١٣,٩٥
٦	الحقوق الثقافية	٤	٩,٣٠
المجموع	٦	٤٣	١٠٠,٠٠

ثالثا:: *إعداد البرنامج المقترح*

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح وفقا لما يلي:

١- أهداف البرنامج:

تم إعداد أهداف البرنامج الحالي في ضوء ما يأتي:

- احتياجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، ونتائج بعض الدراسات السابقة، والتي بدا من خلالها حاجتهم إلى التدريب على مهارات التدريس وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشكلات التي تواجههم.
- نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي والتي سبق عرض بعضها فيما سبق.

وقد تمثلت الأهداف العامة للبرنامج في:

- أن يتقن الطالب المعلم مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يصمم الطالب المعلم خطة لأحد دروس التاريخ تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يعي الطالب المعلم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يبدي الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتفرع عن الأهداف العامة السابقة الأهداف الخاصة الآتية:

أهداف الموضوع الأول(التربية الخاصة: مفهومها، وأساليبها):

- أن يذكر مفهوم التربية الخاصة.
- أن يقارن بين نظامي الدمج والعزل كتوجهين من توجهات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر رأيه في نظام الدمج كأحد أنظمة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يشرح بأسلوبه الاعتبارات التي تراعى عند استخدام نظام العزل عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يشرح بأسلوبه الاعتبارات التي تراعى عند استخدام نظام الدمج عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يصنف أنواع الدمج.
- أن يشارك في تنفيذ المطلوب في ورشة العمل.

أهداف الموضوع الثاني(تصنيف الفئات الخاصة):

- أن يصنف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يفسر أسباب الإعاقات البدنية.
- أن يوضح خصائص كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يبدي رغبة إيجابية تجاه فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يشارك في تنفيذ المطلوب في ورشة العمل.

أهداف الموضوع الثالث(مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة):

- أن يحدد عناصر خطة الدرس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يحدد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها.
- أن يحدد نظام التدريس المناسب لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها(دمج – عزل).
- أن يصوغ أهدافا إجرائية تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يختار أساليب التهيئة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يقدر أهمية الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يكتب مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أن يحدد أساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يختار أساليب التقويم وأساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الموضوع الرابع(طرائق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة)

- أن يحدد طرائق التدريس الملائمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر المقصود بطريقة التفكير الجمعي.
- أن يشرح إجراءات استخدام التفكير الجمعي في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يصمم درسا يوضح فيه إجراءات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الموضوع الخامس(حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة):

- أن يعرف المقصود بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الاتفاقات الدولية التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يصنف حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يشرح بأسلوبه الحقوق الأساسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الحقوق المدنية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الحقوق السياسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الحقوق الاقتصادية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الحقوق الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يذكر أهم الحقوق الثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يشرح دوره في تطبيق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف وخارجه.

٢- إعداد محتوى البرنامج:

روعي عند اختيار محتوى البرنامج أن يكون متضمنا بعدين: الأول نظري، والثاني تطبيقي، وقد اشتمل البعد النظري على المفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والحقوق الخاصة بهم، أما البعد التطبيقي فقد اشتمل على ورش العمل التي يمارس فيها الطلاب المعلمون بصورة عملية ما يتعلموه في الجزء النظري.

وفي ضوء ذلك تم إعداد كتاب الطالب المعلم وفقا للمراحل الثلاث التالية:

٢-١- إعداد صورة أولية لمحتوى البرنامج:

لقد تم إعداد صورة أولية لدليل المتدرب، وقد اشتملت على العناصر التالية:

- مقدمة.
- لمن هذا الكتاب؟
- محتوى الدليل.
- إرشادات عامة للطالب المعلم.
- وحدات البرنامج، ودروسه.
- بعض المراجع المعينة عند دراسة محتوى البرنامج.

٢-٢- عرض الصورة الأولية على المحكمين:

بعد تحديد الجوانب التي يتضمنها البرنامج، عرض محتواه على ثلاثة من المختصين في المناهج وطرق التدريس للوقوف على آرائهم حول:

- مدى سلامة صياغة المحتوى النظري، ومحتوى البرنامج من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة من إعداده.
- مدى ملاءمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.

٢-٣- إجراء التعديلات، وصياغة كتاب الطالب المعلم في صورته النهائية:

اقترح المحكمون بعض التعديلات، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تمت صياغة محتوى البرنامج في صورته النهائية، والتي تكونت من خمس وحدات.

٣-إعداد المواد والوسائل والوسائط التعليمية، والأنشطة التعليمية:

تم إعداد محتوى البرنامج على شرائح العروض التقديمية(Power Point) وكان يعرض اليكترونيا من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي(Data Show)، بالإضافة إلى ذلك فكان يتم تنفيذ بعض الأنشطة أثناء تنفيذ بعض ورش العمل الخاصة بكل لقاء، وتنفيذ الطلاب المعلمين خلالها أدوارهم في التفكير الجمعي.

٤- تحديد أساليب التقويم:

تم تقويم محتوى البرنامج تقويما بنائيا في مراحله المتعددة، وتقويما نهائيا بعد الانتهاء منه، وانقسم التقويم إلى نوعين: النوع الأول التقويم المتعلق بدراسة محتوى البرنامج وتحصيله وتعلمه، والنوع الثاني تقويم البرنامج وإبداء الطلاب المعلمين آرائهم حول البرنامج ومدى إفادتهم منه.

رابعا: إعداد اختبار مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد صورة أولية لاختبار مهارات التدريس(التخطيط للتدريس) لذوي الاحتياجات الخاصة، وفقا لما يلي:

١- إعداد صورة أولية للاختبار:

١-١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس تمكن الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية من مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات لديهم.

١-٢- تحديد مهارات الاختبار:في ضوء قائمة مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لذوي الاحتياجات الخاصة التي تم التوصل إليها، تم تحديد ثماني مهارات للتخطيط للتدريس، تمثل المهارات الرئيسة في هذا المجال.

١- ٣- صياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات للمفحوصين، وهي مدونة في بداية الاختبار، كما أن الفاحص سيلقيها شفوياً قبل بدء الإجابة عن بنود الاختبار؛ ليزول شعور المفحوصين بالقلق أو ما شابهه، كما أن الفاحص يكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار من الممكن أن يطرحوه.

١- ٤- صياغة مفردات الاختبار:تمت صياغة مفردات الاختبار، بحيث تغطى المهارات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاع رأي المحكمين والتي تتعلق بالتخطيط لدروس ذوي الاحتياجات الخاصة.

١-٥-أداة التصحيح وتقدير الدرجات:يتكون الاختبار من(ثماني) فقرات، ويطلب من المفحوص الاستجابة على كل فقرة من فقراته في مكان مخصص لها في كراسة الاختبار، حيث توزع على المفحوص ورقة الاختبار متضمنة مكانا للإجابة.

ويتم التصحيح في ضوء أداة تقدير أداء متدرج(Rubric) النوع التحليلي، ويقدر الأداء وفقا للمستويات التالية:(متقدم – مرض – نام – متعثر) وتقدر درجة الطالب المعلم كالتالي: متقدم =٤، ومرض = ٣، ونام =٢، ومتعثر =١، وبالتالي تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص(٣٢) درجة، وأقل درجة(٨) درجات.

وقد روعي في الاختبار أن يكون هناك جزء مخصص لكتابة بيانات الطالب المعلم من حيث اسمه، وفرقته، وتخصصه، وجنسه.

٢- عرض الاختبار بصورته الأولية على المحكمين:

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية لاختبار مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لذوي الاحتياجات الخاصة، تم عرضه على مجموعة ثلاثة من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابا من حيث: مناسبة الاختبار للمعلمين، وقياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسها، وصحة التعليمات، وإضافة ما يرونه مناسبا من تعديلات.

وقد طلب منهم أن يدونوا استجاباتهم المناسبة، وذلك بوضع علامة(√) في الخانة التي تناسب رأيهم في استمارة التحكيم المرفقة.

٣- تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس في صورته النهائية بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين، على مجموعة من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بلغ عددهم(٢٦) طالبا وطالبة.

وبعد انتهاء الطلاب المعلمين من إجاباتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيدا للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات، وصدق، وزمن الاختبار، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال الحزمة الإحصائية(Spss,v10)، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧٨٣) وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

صدق الاختبار:

أولاً: صدق المحكمين:

تم التأكد من أن مفردات المقياس صادقة بعد العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

ثانياً: الصدق الذاتى(الإحصائي):

بما أن الصدق الإحصائي عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فإن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي(٠,٨٨٥)، وهي قيمة تشير أيضا إلى صدق الاختبار.

معامل السهولة، والصعوبة، والتباين:

لم تقم الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات الاختبار، وهذا ما أخذت به عدة دراسات مثل: عبد العزيز السرطاوي،١٩٩٤؛ عبد العزيز العبد الجبار، ١٩٩٨، وخديجة السياغي، ٢٠٠٤، وعماد الغزو، وإبراهيم القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، ٢٠٠٤، وأسامة البطاينة ٢٠٠٧، حيث إن هدف الاختبار الرئيس قياس مدى تمكن الطلاب المعلمين من التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وليس اختبارا في التحصيل.

زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول وأخر مفحوص ينتهي من الإجابة،، وذلك كالتالي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{١٥ + ٢٥}{٢} = ٢٠ \text{ دقيقة.}$$

ومن ثم فإن الزمن المناسب للمقياس يساوي(٢٠) دقيقة.

٤- الصورة النهائية للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية استعدادا للتطبيق على مجموعة البحث، بما في ذلك أداة تقدير مستويات الأداء(Rubric) وواصفات الأداء فيها.

خامسا: إعداد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتمت صياغة بنوده في ضوء ما تم التوصل إليه من استطلاع آراء المحكمين، بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يعوها.

ولبناء هذا المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

١- إعداد صورة أولية للمقياس:

تم إعداد صورة أولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وفقا لما يلي:

١-١- تحديد الهدف من المقياس:هدف هذا المقياس إلى قياس مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة الأساسية، والمدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وذلك لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه الحقوق لديهم.

١-٢- تحديد أبعاد المقياس: في ضوء قائمة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي تم التوصل إليها، وبعد إطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة والإعلانات والاتفاقات الدولية التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيار الأبعاد التالية للمقياس:

- **الحقوق الأساسية:** ويقصد بها نصيب ذوي الاحتياجات الخاصة من الخدمات العامة التي يقدمها المجتمع بحيث يتساوى في ذلك مع العاديين.
- **الحقوق المدنية:** ويقصد بها كافة الأمور التي يعترف بها لذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارهم أفرادا في المجتمع وأهليتهم في التصرف وفقا لما يريدون.
- **الحقوق السياسية:** ويقصد بها كافة ما يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من إبداء رأيه في سير الأمور من حوله مثل المشاركة في الانتخابات، وتولي المناصب وفقا للشرع وقدراتهم.
- **الحقوق الاقتصادية:** ويقصد بها مجموعة المطالب التي ينبغي أن تتوافر لذوي الاحتياجات الخاصة مما يمكنهم من المشاركة في نمو الحركة الاقتصادية داخل المجتمع كحقهم في الاستقلالية المالية، وما يتبعها من تصرفات في الأموال، والتبرعات، والدخل الخاص، والميراث في إطار الضوابط.
- **الحقوق الاجتماعية:** ويقصد بها مجموعة المطالب التي يتوقعها ذوو الاحتياجات الخاصة من تأمينات اجتماعية، وعدالة اجتماعية، ورعاية صحية، وتعليمية، والترفيهية، كي يشاركوا في المجتمع والنهوض به.
- **الحقوق الثقافية:** ويقصد بها كل ما يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على القدر المناسب من التعليم وفق ما تؤهلهم قدراتهم له.

١- ٣- صياغة تعليمات المقياس:تم صياغة تعليمات للمفحوصين، وهي مدونة في بداية المقياس، كما أن الفاحص سيلقيها شفوياً قبل بدء الإجابة عن بنود المقياس؛ ليزول شعور المفحوصين بالقلق أو ما شابهه، كما أن الفاحص يكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار من الممكن أن يطرحوه.

١ - ٤- صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة مفردات المقياس، بحيث تغطى حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في أبعادها الست والتي تم التوصل إليها من خلال استطلاع رأي المحكمين، وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس أن:

- تناسب مستوى معلمي الاجتماعية.
- تتنوع ما بين المفردات الإيجابية والسلبية.
- ترتبط بأهداف المقياس.
- تكون غير قابلة للتخمين.
- ترتبط بالحق الذي تمثله.

١-٥-أداة التصحيح وتقدير الدرجات: يتكون المقياس من(٤٣) فقرة، ويطلب من المفحوص الاستجابة على كل فقرة من فقراته، حسب مقياس ليكرت الذي تتراوح درجاته بين(١-٤)، وتقدر درجة الطالب المعلم بحيث يأخذ في العبارات الموجبة الدرجات كالتالي: موافق بشدة=٤، وموافق= ٣، وموافق إلى حد ما=٢، وغير موافق=١، أما في المفردات السالبة فتقدر الدرجة كالتالي: موافق بشدة=١، وموافق= ٢، وموافق إلى حد ما=٣، وغير موافق=٤، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على عبارات المقياس جميعها(١٧٢)، وأقلها(٤٣) درجة.

وبعد توجيه الطلاب المعلمين بعد استلامهم أسئلة المقياس وإعلامهم بالتعليمات إلى أنهم يدونون الإجابة عن الأسئلة في مفتاح الإجابة.

وقد تم إعداد مفتاح إجابة عن أسئلة المقياس؛ ذلك لمساعدة المتعلم في الإجابة عن المقياس بدقة، وقد تكون هذا المفتاح من:

- ❖ بيانات عامة يكتب فيها الطالب المعلم:

* الاسم.	* الفرقة.
* التخصص.	*الجنس.

- ❖ الجزء الخاص بالإجابة عن مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد صمم هذا الجزء بحيث روعي أن يكتب رقم السؤال، والبدائل الأربعة أمامه(موافق بشدة – موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) ويضع الطالب المعلم علامة أسفل البديل الذي يختاره.

٢- عرض المقياس بصورته الأولية على المحكمين:

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، تم عرضه على مجموعة ثلاثة من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابا من حيث: مناسبة المقياس للمعلمين، وقياس كل مفردة من مفردات المقياس لما وضعت لقياسها، وصحة السؤال لغويا، وصحة التعليمات، وإضافة ما يرونه مناسبا من تعديلات.

وقد طلب منهم أن يدونوا استجاباتهم المناسبة، وذلك بوضع علامة(√) في الخانة التي تناسب رأيهم في استمارة التحكيم المرفقة.

وقد روعي عند عرض المقياس على المحكمين أن يكتب أمام كل مفردة الحق الأداء الذي يقيسه

٣- تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس في صورته النهائية بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين، على مجموعة من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بلغ عددهم(٢٦) طالبا وطالبة.

وبعد التأكد من إتاحة الظروف المناسبة لتطبيق التجربة الاستطلاعية، تم توزيع المقياس على الطلاب المعلمين للإجابة عن مفرداته في مفتاح الإجابة عن المقياس.

وبعد انتهاء المتعلمين من إجاباتهم عن مفردات المقياس تم تفريغ النتائج تمهيدا للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب وثبات، وصدق، وزمن المقياس، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال الحزمة الإحصائية(Spss,v10)، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧٦٣) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

صدق المقياس:

أولاً: صدق المحكمين:

تم التأكد من أن مفردات المقياس صادقة بعد العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

ثانياً: الصدق الذاتى(الإحصائي):

بما أن الصدق الإحصائي عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فإن قيمة الصدق الإحصائي للمقياس تساوي(٠,٨٧٣)، وهي قيمة تشير أيضا إلى صدق المقياس.

ثالثا:الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس؛ وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية، والجدول التي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التواصل إليها ودلالتها:

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين درجات محاور مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مع الدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحقوق الأساسية	٠,٣٩	دال عند مستوى ٠,٠٥
الحقوق المدنية	٠,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق السياسية	٠,٥٤	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاجتماعية	٠,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاقتصادية	٠,٦٨	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الثقافية	٠,٦٥	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(٠,٣٩ – ٠,٧٥) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١) عدا قيمة واحدة فهي دالة عند مستوى(٠,٠٥)، مما يعني أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها بعضا.

معامل السهولة، والصعوبة، والتباين:

نظرا لأن المقياس هدفه الرئيس قياس وعي الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشير للمفحوصين في تعليمات المقياس إلى أن الإجابة عن مفردات المقياس تعبر عن وجهة نظر المفحوص تجاه هذه الحقوق بحيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، لذلك لم تقم الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات المقياس.

زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول وأخر مفحوص ينتهي من الإجابة، وذلك كالتالي:

$$\text{متوسط زمن المقياس} = \frac{١٤ + ٨}{٢} = ١١ \text{ دقيقة.}$$

ومن ثم فإن الزمن المناسب للمقياس يساوي(١١) دقيقة.

٤- الصورة النهائية للمقياس:

بعد عرض المقياس على السادة المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق المقياس وثباته ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته وزمنه تم صياغة المقياس في صورته النهائية استعدادا للتطبيق على مجموعة الدراسة.

والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته النهائية:

جدول(٤)

مواصفات مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ي صورته النهائية

المقياس	البعد الفرعي	أرقام المفردات في المقياس	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة	الحقوق الأساسية	١-٧	٧	١٦,٢٨
	الحقوق المدنية	٨-١٥	٨	١٨,٦٠
	الحقوق السياسية	١٦-٢١	٦	١٣,٩٥
	الحقوق الاقتصادية	٢٢-٣٣	١٢	٢٧,٩١
	الحقوق الاجتماعية	٣٤-٣٩	٦	١٣,٩٥
	الحقوق الثقافية	٤٠-٤٣	٤	٩,٣٠
الإجمالي	٦	٤٣	٤٣	١٠٠,٠٠

تجربة البحث:

تم تجريب البرنامج التدريبي؛ للوقوف علي فاعليته في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وفقا للخطوات التالية:

أولا: اختيار مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث الحالي من الطلاب المعلمين بشعبة التاريخ بكلية التربية، جامعة أسيوط،، وعددهم تسع وأربعون طالبا معلما.

ثانياً: التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة على مجموعة البحث؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لأفراد المجموعة في مهارات التدريس، والوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها من ناحية أخرى.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وقد استغرق تنفيذه أربعة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م.

وقد روعي عند تطبيق البرنامج ما يلي:

- توضيح أهمية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم.
- الاستماع إلى آراء الطلاب المعلمين وخلفيتهم عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ومهارات التدريس اللازمة لهم، وحقوقهم، وواقع حياتهم.
- تعريف الطلاب المعلمين بخطوات السير في البرنامج، وأهدافه، والإطار الزمني له.
- توضيح المطلوب من كل مجموعة أثناء العمل، وتوزيع الأدوار فيما بينهم.
- استخدام الوسائط المتعددة في عرض المحتوى العلمي للموضوعات التي تم التدريب عليها.
- توزيع المحتوى العلمي للبرنامج على الطلاب المعلمين؛ لمتابعة ما يتم عرضه من ناحية، ولتنفيذ المهمات المطلوبة منهم أثناء التفكير الجمعي من ناحية أخرى.
- التركيز على ورش العمل القائمة على التفكير الجمعي أثناء تنفيذ المهمات.
- تقويم البرنامج ومحتواه من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

رابعاً: التطبيق البعدي لاختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

بعد الانتهاء من التدريب على البرنامج المقترح، تم تطبيق اختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لتعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

نتائج البحث:

أولا: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟

تم التوصل إلى قائمة بمهارات التدريس(مهارات التخطيط) لدوي الاحتياجات الخاصة تتمثل فيما يلي:

١- تحديد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها.
٢- تحديد نظام التدريس المناسب لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها(دمج – عزل).
٣- صياغة الأهداف بصورة إجرائية تناسب طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤- اختيار أساليب التهيئة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٥- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٦- إعداد الأنشطة التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٧- عرض الدرس وخطوات السير فيه بما يتناسب مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٨- اختيار أساليب التقويم وأساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيا : فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه :ما حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية؟

الحقوق الأساسية

١- المساواة في كافة الحقوق – وفقا لطبيعة الإعاقة – مع العاديين.

٢- توفير متطلبات الحياة وسلامة الجسم لذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- حسن التسمية، والنسب الاسم والنسب.

٤- حرية الحياة الخاصة والمراسلات.

٥- الاهتمام بالمعوقين وحاجاتهم الخاصة في كافة مراحل التخطيط الاقتصادي والاجتماعي.

٦- الرعاية الصحية الوقائية.

٧- استشارة منظمات المعوقين في كل الأمور المتعلقة بحقوقهم.

الحقوق المدنية

٨- أهلية التصرف(وفقا لطبيعة الإعاقة).

٩- الزواج وتكوين الأسرة.

١٠- الانتماء إلي نقابات العمال.

١١- الاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة.

١٢- وجود وصي مؤهل عند لزوم ذلك لحماية شخصه ومصالحه.

١٣- التدريب والتأهيل أثناء العمل.

١٤- التمكين من بلوغ أكبر قدر ممكن من الاستقلال الذاتي.

١٥- مراعاة الإجراءات القانونية إذا أقيمت ضد المعوق دعوى قضائية ومراعاة حالته البدنية أو العقلية مراعاة تامة.

الحقوق السياسية

١٦- حق الجنسية والمواطنة.

١٧- المشاركة في الجمعيات.

١٨- الاستعانة بمساعدة قانونية من ذوي الاختصاص حين يتبين أن مثل هذه المساعدة لا غني عنها لحماية شخصه أو ماله.

١٩- ينبغي الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة الذي ينتمون للأحزاب وإعطاؤهم الأولية في كل شيء.

٢٠- المشاركة في الانتخابات؛ وفقا لطبيعة الإعاقة.

٢١- المشاركة في الأعمال السياسية.

الحقوق الاجتماعية

٢٢- حق التكافل الاجتماعي.

٢٣- حق التنقل.

٢٤- التمتع بوسائل الإعلام.

٢٥- العمل المنتج ومزاولة أية مهنة أخري مفيدة وفقا لطبيعة الإعاقة.

٢٦- يجب أن تكون بيئة مؤسسات المعوقين، وظروف الحياة فيها علي أقرب ما يستطاع من بيئة وظروف الحياة العادية للأشخاص الذين هم في سنهم.

٢٧- يجب أن يحمي المعوق من أي استغلال ومن أية أنظمة أو معاملة ذات طبيعة تمييزية أو متعسفة أو حاطة بالكرامة.

٢٨- العيش مع أسرته ذاتها أو مع أسرة بديلة.

٢٩- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو الإبداعية أو الترفيهية.

٣٠- يجوز إخضاع أي معوق، فيما يتعلق بالإقامة، لمعاملة مميزة غير تلك التي تقتضيها حالته أو يقتضيها التحسن المرجو له من هذه المعاملة.

٣١- الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي.

٣٢- إدماج المعوقين أو إعادة إدماجهم في المجتمع.

٣٣- التمتع بالألعاب الرياضية ووسائل الترفيه.

الحقوق الاقتصادية

٣٤- الحصول علي عمل - حسب قدرته- والاحتفاظ به أو في مزاولة مهنة مفيدة ومربحة ومجزية.

٣٥- ينبغي أن يحافظ المسئولون عن ذوي الاحتياجات الخاصه على أموالهم.

٣٦- الحق في الإرث.

٣٧- ينبغي أن يكون للمختل عقليا ذمة مالية يتصرف فيها كيفما يشاء

٣٨- يمكن أن يسهم ذوو الاحتياجات الخاصة في المشروعات الاقتصادية وفقا لقدراتهم.

٣٩- الذمة المالية وفقا لطبيعة الإعاقة.

الحقوق الثقافية

٤٠- الحصول على التعليم إلى أعلى ما تؤهلهم قدراتهم.

٤١- تصميم المناهج والبرامج الدراسية بما يتوافق مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤٢- تعلم المعوقين - وفقا لدرجة الإعاقة - في فصول العاديين(المدمج والمدارس الشاملة).

٤٣- المشاركة في الحياة الثقافية من خلال الندوات أو المؤتمرات... الخ.

ثالثا فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه :ما مكونات برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

تمت صياغة البرنامج القائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في صورته النهائية،وذلك في ضوء الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، الإطار النظري للبحث(الملحق ٣).

رابعا : فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه : ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

نظرا لأن البحث الحالي قد استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فإنه تم حساب قيمة " ت " لمتوسطين مرتبطين ومتساويين في العدد، حيث يرتبط المتوسطان عندما يجرى اختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد إجراء الاختبار نفسه على عينة واحدة تطبيقا قبليا، ثم بعد فترة يطبق تطبيقا بعديا، وبالتالي تصبح ن١ هي نفسها ن٢(محمود عبد الحليم منسي،١٩٨٠، ١٧٢).

ويوضح الجدول التالي قيمة(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

جدول(٥)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة

التطبيق	ن	م ف	مج ح٢ ف	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
القبلي/البعدي	٤٩	٨,٥	١٣٥١,٥	٤٨	١٠,٥٢	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٥) السابق، أن قيمة(ت) المحسوبة تساوي(١٠,٥٢) أكبر من قيمة(ت) الجدولية والتي تساوي(٢,٦٨) لدرجة حرية ٤٨ عند مستوى(٠,٠١)(جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، ١٩٩٦، ٤٩٠) مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي قد أدى إلى ظهور هذه الفروق الدالة إحصائيا.

وللتأكد من تأثير البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، قامت الباحثة بحساب قيمة(حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير لكارل Carl's size effect(علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ٤٥٨).

ويشير علي ماهر خطاب(٢٠٠١، ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التـأثير وكانـت موجبة دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجـد قواعـد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن حجم التأثير الـذي تقـع قيمتـه فـي العشرينيات(٠,٢٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيرا غير أنه ليس كبيرا، بينمـا حجـم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات(٠,٨٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة.

ولخص زكريا الشربيني(٢٠٠٧، ٤٩١) الحكم على قيمة حجم التأثير كما يلي:

- ٦٠% فأكثر، تأثير مرتفع جدا للمتغير المستقل.
- ٥٠%- أقل من ٦٠% تأثير مرتفع للمتغير المستقل.
- ٤٠%.- أقل من ٥٠% تأثير فوق المتوسط للمتغير المستقل.
- ٣٠% – أقل من ٤٠% تأثير المتوسط للمتغير المستقل.
- ٢٠% – أقل من ٣٠% تأثير أقل من المتوسط للمتغير المستقل.
- ١٠% – أقل من ٢٠% تأثير منخفض للمتغير المستقل.
- أقل من ١٠% تأثير منخفض جدا للمتغير المستقل.

ويوضح الجدول التالي قيمة حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

جدول(٦)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي في اختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	القبلي	١٥,٦٧	٤,٠٥	٢,١٠	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢٤,١٧	٣,٨١		

يتضح من الجدول(٦) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كانت(٢,١٠) وهي قيمة دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنمية مهارات التدريس(مهارات التخطيط) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه :ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

يوضح الجدول التالي متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأبعاد مقيـاس

الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة؛ وذلك لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس:

جدول(٧)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأبعاد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة

البعد	التطبيق	ن	م ف	مج ح٢ ف	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة	القبلي/البعدي	٤٩	٢٢,٢٢	١٤١٨٠,٥٣	٤٨	٩,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٧) السابق، أن قيمة(ت) المحسوبة تساوي(٩,٤٦)، وهى أكبر من قيمة(ت) الجدولية، مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي قد أدى إلى ظهور هذه الفروق الدالة إحصائيا.

كما قامت الباحثة بحساب الفرق بين متوسطات أداء الطلاب المعلمين في الأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٨)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي للأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

البعد	التطبيق	ن	م ف	مج ح٢ ف	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
الحقوق الأساسية	القبلي/البعدي	٤٩	٣,٤٣	٥٨٨,٠٠	٤٨	٦,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق المدنية	القبلي/البعدي		٣,٦٧	١١٢٢,٧٨		٥,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق السياسية	القبلي/البعدي		٢,٢٢	٦٢٦,٥٣		٤,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاجتماعية	القبلي/البعدي		٤,٥٧	١٢٠٠,٠٠		٦,٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاقتصادية	القبلي/البعدي		٢,٧٦	٦٨٩,٠٦		٥,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الثقافية	القبلي/البعدي		٦,٥٧	٢٢٥٦,٠٠		٦,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٨) السابق، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في أبعاده الفرعية جميعها لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة وكل بعد من أبعاد هذه الحقوق على حدة.

وللتأكد من هذه النتيجة قامت الباحثة بحساب قيمة حجم التأثير للبرنامج في تنمية حقــوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة، وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدولان ذلك:

جـدول(٩)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة	القبلي	١٣٣,٩٨	٧,٥٤	٣,٠٨	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	١٥٧,٢٠	١٦,٨٠		

يتضح من الجدول(٩) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كانت(٣,٠٨) وهي قيمة دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنمية الــوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة(الأساسية، والمدينــة، والــسياسية، والاجتماعيــة، والاقتــصادية، والثقافية) مجملة، أما قيمة حجة التأثير في كل بعد من هذه الأبعاد فيوضحه الجدول التالي:

جـدول(١٠)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي للأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

البيان / البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
الحقوق الأساسية	القبلي	٢٢,٥٥	٢,٧١	١,٢٧	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢٥,٩٨	٢,٤٦		
الحقوق المدنية	القبلي	٢٢,٢٧	٢,٥٣	١,٤٥	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢٥,٩٤	٤,٣٣		
الحقوق السياسية	القبلي	١٩,٠٤	٢,٤٧	٠,٩٠	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢١,٢٧	٢,٤٨		
الحقوق الاجتماعية	القبلي	٣٥,٧٦	٣,٧٥	١,٢٢	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٤٠,٣٣	٤,٤٨		
الحقوق الاقتصادية	القبلي	١٦,٨٦	٢,١٣	١,٢٩	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	١٩,٦١	٣,١٧		
الحقوق الثقافية	القبلي	١٧,٥١	٢,٤٥	٢,٦٨	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢٤,٠٨	٦,٤٢		

يتضح من الجدول(١٠) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح القــائم علــى التفكيــر الجمعي كانت جميعها دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنميــة وعــي الطلاب المعلمين – مجموعة الدراسة – بالحقوق الأساســية، والمدينــة، والــسياسية، والاجتماعيــة، والاقتصادية، والثقافية، كل على حدة.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة بمهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه المهارات تتشابه في مسمياتها مع التخطيط للتدريس للعاديين، لكن الاختلاف يكون في طبيعة هذه المهارات وكيفية تدوينها، إضافة إلى أن المعلم يضيف بعض العناصر الأخرى لخطة الدرس مثل تحديد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتعامل معها، وتحديد نظام التدريس(دمج – عزل)، وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوي،(١٩٩٤)، والتي أشارت إلى أن الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة تتمثل في: معلومات أساسية حول التربية الخاصة، وتخطيط البرامج والأنشطة وتنفيذها، والتواصل، والتقويم، وطرق وأساليب التدريب، وكان من بين المهارات الفرعية التي أشار إليها: صياغة أهداف عامة وتعليمية خاصة لكل خطة تربوية فردية، وإعداد دروس يومية تحقق الأهداف الخاصة للخطة التربوية الفردية، واختيار أنشطة تعليمية تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين، وإعداد الوسائل المساعدة والمعينات التعليمية لتنفيذ الأنشطة المختلفة، واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إله دراسة عبد العزيز العبد الجبار(١٩٩٨) من أن كفايات التدريس اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية وفقا لأهميتها بالنسبة لعينة الدراسة(٢٢٧ معلما في المملكة العربية السعودية) تتمثل في: الكفايات الشخصية، والكفايات التدريسية، وكفايات الوعي المهني، والكفايات المعرفية، وكفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية، وكان من بين الكفايات التدريسية التي توصلت إليها الدراسة: إعداد الدرس بشكل جيد، وصياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، والمعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها، وتقويم الدرس الذي تم شرحه بشكل فوري.

كما يتفق البحث الحالي مع ما أشار إليه أحمد عفت قرشت(٢٠٠٤، ٥٢) من أن مهارات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلم التربية الخاصة تشتمل على: صياغة أهداف الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية، وتحديد الأنشطة التعليمية، وعرض المادة العلمية للموضوع، والتدريس، والتقويم.

وتتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة أسامة البطاينة(٢٠٠٧)، التي استخدمت قائمة اشتملت على ٣٢ كفاية تدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بين المهارات التي أشارت إليها الدراسة: تهيئة بيئة تعليمية تشجع التلميذ على المشاركة الحيوية في الأنشطة التعليمية المتنوعة، وتخطيط أنشطة تعليمية مختلفة تناسب التلاميذ من ذوي الإعاقة الأكاديمية البسيطة المختلفة، وصياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، واختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة، واستخدام معينات تقنية بحيث يصبح التدريس في حد ذاته تعلما ذاتيا)شخصنه التدريس)،

واستخدام مجموعات تدريسية متعددة داخل حجرة الدراسة، وتطبيق نظم تعزيز متنوعة في أثناء الدرس.

وتوصل البحث الحالي أيضا إلى قائمه بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تمثلت في ست حقوق رئيسة هي الحقوق الأساسية، والحقوق المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الثقافية، ويرجع السبب في التوصل إلى هذه القائمة إلى أنها تغطي كافة الحقوق تضمنتها الإعلانات والاتفاقات وبعض الكتابات التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي من ما أشار إليه السيد العتيق(٢٠٠٥، ٦٥) من أن أنواع الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة تنبع من خلال حقوقهم التالية: الحق في المساواة وعدم التمييز، والحق في العمل، والحق في الحماية من خلال القانون المدني " المساعدة القضائية "، والحق في الرعاية والعناية الاجتماعية والضمان الاجتماعي، والحق في التعليم والرعاية الصحية.

كما تتفق أيضا مع ما توصل إليه أحمد خطابي(٢٠٠٦، ١٢٨) من أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:الحق في الحياة والمحافظة عليها أسوة بأي إنسان حي، والحق في الكشف المبكر والاستشارة الطبية، والحق في التعليم والتدريب المهني، والحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي، الحق في التنقل والسفر والترفية، والحق في الزواج وإنجاب أطفال وبناء الأسرة، والحق في المشاركة السياسية.

كذلك تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة حاتم فرغلي(٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور اتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩ تتمثل في: الحقوق التعليمية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الترفيهية، والحقوق الدينية.

أيضا يتفق البحث الحالي بهذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز يوسف المطلق(٢٠٠٦)، التي توصل فيها إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في: الحقوق الأساسية، والحقوق المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الصحية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق المالية.

وفيما يتعلق بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية وعيهم بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة فيتضح من الجدولين(٥، ٧) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كان فاعلا في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية، وتنمية وعي هؤلاء المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية أخرى.

وقد أكد ما سبق النتائج التي دونت في الجدولين(٦، ٩) حيث اتضح من هذين الجدولين أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح كان دالة عند مستوى مرتفع.

وترجع الباحثة هذا الفاعلية للبرنامج إلى عدة أسباب أهمها:

- استخدام إستراتيجية حديثة تناسب احتياجات المعلمين تعتمد على التفاعل والمشاركة والتفاكر فيما بينهم وتبادل الرأي والرأي لآخر حول مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم.
- أهمية الموضوع بالنسبة للمعلمين حيث أقر العديد منهم أنه لم تتح لهم فرصة من قبل على تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، مما ترتب عليه اهتمام المعلمين بالموضوع وزيادة دافعيتهم نحو معرفته.
- استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية الحديثة في عرض محتوى البرنامج مما شجع المعلمين على المتابعة والاستمرار وجذب انتباههم.
- التفاعل المستمر أثناء تنفيذ الأنشطة وورش العمل الخاصة بمحتوى البرنامج بما يتضمنه من مهارات تخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة أو الوعي بحقوقهم.
- معايشة بعض المعلمين ببعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإحساسهم بفقدان هذه الفئة لكثير من حقوقهم، وسخرية بعض الناس منهم، وإطلاق بعض الألفاظ غير اللائقة على هذه الفئة، شجع المعلمين على أهمية تعرف حقوق فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبهذه النتيجة تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة وفاء كفافي(٢٠٠٢) التي توصلت إلى أنْ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن استخدام طريقة التفكير الجمعي والتي تمثلت في تدريب التلاميذ على التفكير بطريقة جمعية لحل مجموعة من المشكلات كان له الأثر في تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين عينة البحث.

كما تتفق مع نتائج دراسة علي الحديبي(٢٠٠٥) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى **دلالة**(٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاتصال اللغوي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

بالإضافة إلى ما سبق تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: دراسة أحمد رشوان، وعلي الحديبي(٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات صياغة الأسئلة، وتوجيهها، والتنويع فيها، وتلقي الإجابة عنها مجملة، لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، كما دلت

النتائج أيضا على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المعلمين -مجموعـة البحـث - فـي التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، لصالح التطبيـق البعـدي، فـي صياغة الأسئلة ذات المستويات المعرفية مجملة، وعند مستويات: التطبيـق، والتحليـل والتركيـب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في التطبيقـين القبلـي والبعدي عند مستويي التذكر والفهم.

ونظرا لعدم عثور الباحثة على أية دراسة هدفت إلى تنمية،وعي الحقوق بـذوي الاحتياجـات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، فأنها تكتفي بالإشارة إلى ما تتفق فيه نتيجة البحث الحـالي مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال حقوق الإنسان في مجال الدراسات الاجتماعية، والتي منها دراسة علي أحمد الجمل(٢٠٠١) التي وضعت تصورا مقترحـا لمنـاهج التـاريخ بالمرحلـة الإعدادية، كان الهـدف منه تنمية الوعي بحقوق المرأة سياسيا واقتصاديا واجتماعية، وقد أثبتت وحدة "البعثة النبوية الشريفة " المعدة في ضوء قائمة حقوق المرأة فعاليتها في تنمية الوعي بحقـوق المـرأة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة، ودراسة مصطفى عبد الله إبراهيم(٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف قضايا حقوق الإنسان التي يعكسها محتوى كتب:(التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بسلطنة عمان، ومدى وعي المعلمين بهذه الحقوق، ووضع تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان، وأثر تدريس وحدة عن تعليم ونشر ثقافة حقـوق الإنـسان مـن المنظور الإسلامي في تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنـسان لـدى الطلاب المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا دليل تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا هذا الدليل في الوعي المعرفي لدى الطلاب المعلمين نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، في حين لم يكن هناك فرق دالا إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اتجاههم نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

كما تتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة فايزة أحمد السيد(٢٠٠٥)، التي هدفت إلى تطوير مقرر التاريخ في ضوء حقوق المرأة لتنمية التحصيل وتنمية الوعي بحقوقها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل، وتنمية الوعي بحقوق المرأة.

وتتفق أيضا هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قدمتها هناء حسني إبـراهيم(٢٠٠٨) والتـي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في التاريخ في تنمية أبعاد الذاتية الثقافية والوعي بحقوق المرأة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

توصيات البحث ومقترحاته:

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

- تضمين مقررات كليات التربية مقررات تسهم في تنمية مهارات التـدريس لـذوي الاحتياجـات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة مستمرة على مهارات التدريس المختلفة اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.
- الاهتمام بإعداد أبحاث من قبل أعضاء هيئة التدريس والباحثين تتناول حقـوق ذوي الاحتياجـات الخاصة.
- توفير وسائل تعليمية في مجال الدراسات الاجتماعية تتناسب مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصـة مثل الخرائط المجسمة، والأطلس التاريخي المجسم، والمـصادر التاريخيـة المكتوبـة بطريقـة برايل...الخ.
- الإفادة مما تم التوصل إليه في البحث الحالي من قائمتي مهارات التـدريس لـذوي الاحتياجـات الخاصة، وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، والبرنامج المقترح، واختبار مهارات التدريس لـذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصـة، عنـد إعـداد معلمـي الدراسات الاجتماعية أو تدريبهم في مجال التعامل والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

مقترحات البحث:

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي يمكن اقتراح البحوث التالية:

- تأثير استخدام التفكير الجمعي في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصـة لـدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استخدام التفكير الجمعي في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو العمل الجمـاعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التنفيذ والتقويم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لـذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل،(١٩٩٩) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط٢، ص ٩٩.

٢- أحمد عفت قرشم،(٢٠٠٤)، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: النظرية والتطبيق، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٣- أحمد محمد علي رشوان، علي عبد المحسن الحديبي،(٢٠٠٩)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٢٥، العدد ١، الجزء ٢، يناير، ص ص ٤٣٠: ٤٩٣.

٤- إدوارد دي بونـــــو،(١٩٨٩)، تعليم التفكير،(ترجمة: عـــادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمري)، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر.

٥- أسامة البطاينة،(٢٠٠٧)، تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٣ -العدد الأول، ص ص ٣٦٩: ٤٠١.

٦- آلان بونيه،(١٩٩٣)، الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله،(ترجمة: علي صبري فرغلـــي)، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٧٢، أبريل.

٧- إيمان صلاح الدين صالح حسنين،(٢٠٠٨)، بناء برنامج مقترح لتدريب معلم التربية الخاصـــة على استخدام وتوظيف التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجـــات البـــصرية المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصـــة: رصـــد الواقـــع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ – ١٧ يوليو، كتاب ملخصات البحوث، ص ص ٧٢: ٧٤.

٨- بيير ليفي،(١٩٩٧)، التعليم والتدريب: التكنولوجيا الجديدة والذكاء الجمعي،(ترجمـــة: أحمـــد عطية أحمد)، مجلة مستقبليـــات، المجلد ٢٧، العـــدد ٢، يونيـــو، ص ص ٢٧٧: ٢٩٤.

٩- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم،(١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلـــم الـــنفس، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٠- حاتم فرغلي ضاحي،(٢٠٠٦)، المدرسة الابتدائية وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ١٩٨٩، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وآفاق المستقبل، المجلد الثاني، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ١٦ – ١٨ يوليو، ص ص ٧٨٩: ٨١٧.

١١- حسين بشير محمود،(٢٠٠٨)، حول تعليم ودمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ – ١٧ من يوليو، كتاب ملخصات البحوث، ص ص ٣٠: ٣٢.

١٢- خالد محمد الجندي،(٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تدريبي في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة بنها، ص ص ١١٦٥: ١٢٠١.

١٣- خديجة أحمد أحمد السياغي،(٢٠٠٤)،الكفايات اللازمة للمعلم في ظل رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١ – ٢٢ من يوليو، ص ص ٢٣٧: ٢٧٤.

١٤- رشا جمال نور الدين الليثي،(٢٠٠٩)، الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥- زكريا الشربيني(٢٠٠٧)، الإحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية

١٦- رونالد كولاروسو، وكولين أورورك،(٢٠٠٣)، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: كتاب لكل المعلمين،(ترجمة: أحمد الشامي، أيمن كامل، عادل دمرداش، علي عبد العزيز، مراجعة: محمد عناني) القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، الجزء الأول.

١٧- السيد العتيق،(٢٠٠٥)، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة جنائية مقارنة، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٨- صالحة عبد الله عيسان، وعارف توفيق عطاري، ووجيهة ثابت العاني،(٢٠٠٧)، اتجاهات حديثة في التربية، عمان، دار المسيرة.

١٩- عبد العزيز السيد الشخص،(٢٠٠٦)، تطور النظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وآفاق المستقبل، المجلد الأول، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ١٦ - ١٨ يوليو، ص ص ٣٣٥: ٣٥٨.

٢٠- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،(١٩٩٨)، دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا وأهميتها ومدى توافرها لديهم، مجلة كلية التربية(التربية وعلم النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، الجزء الثالث، ص ص ٤٧: ٨٦.

٢١- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،(١٩٩٩)، دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ١١، العدد ٢، ص ص ٩٩:٧٣.

٢٢- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار،(٢٠٠٣)، البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، العدد ٢١، ص ص ١٣٩: ١٨٠.

٢٣- عبد العزيز محمد العبد الجبار، وائل محمد مسعود،(٢٠٠٢)، استقصاء آراء المدارء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج، مركز البحوث التربوية، كلية التربية،جامعة الملك سعود.

٢٤- عبد العزيز مصطفى السرطاوي،(١٩٩٤)، بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، السنة التاسعة، العدد العاشر، يوينو، ص ص ٧٩: ١٠٦.

٢٥- عبد العليم محمد عبد العليم،(٢٠٠٨)، التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة النظرية والممارسة التطبيقية، القاهرة، عالم الكتب.

٢٦- علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي،(٢٠٠٥)، فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٧- علي ماهر خطاب،(٢٠٠١)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الانجلو المصرية.

٢٨- عماد محمد الغزو، إبراهيم أمين القريوتي، عبد العزيز السرطاوي،(٢٠٠٤)، مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١- ٢٢ من يوليو، ص ص ٤٦١:٤٨٠.

٢٩- عوشة أحمد المهيري،(٢٠٠٨)، اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، السنة الثالثة والعشرون، العدد الخامس والعشرون، يونيو، ص ص ١٨١: ٢٠٨.

٣٠- فكري حسن ريان ،(١٩٩٩)، التدريس: أهدافه – أسسه – أساليبه – تقويم نتائجه – تطبيقاته، القاهرة، علم الكتب، ط ٤.

٣١- كمال عبد الحميد زيتون،(٢٠٠٣)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب.

٣٢- محمد جودة التهامي سليمان،(٢٠٠٨)، دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم التربية الخاصة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد ١٤، الجزء الأول، سبتمبر، ص ص ٣٣١: ٤١٥.

٣٣- محمد حسن قطناني، وهشام يعقوب مريزيق،(٢٠٠٩)، تربية الموهوبين وتنميتهم، عمان، دار المسيرة.

٣٤- محمد سامي عبد الصادق،(٢٠٠٤)، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بين الواقع والقانون، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٥- محمود عبد الحليم منسي،(١٩٨٠)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار المعارف.

٣٦- معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة،(٢٠٠٨)، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل، ١٦ – ١٧ من يوليو.

٣٧- منظمة الأمم المتحدة،(٢٠٠٣)، مبادئ تدريس حقوق الإنسان: أنشطة علية للمدارس الابتدائية والثانوية، منشورات الأمم المتحدة،جنيف.

٣٨- منظمة الأمم المتحدة،(٢٠٠٩)، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تم الدخول في ١٤ مايو، متاح في موقع التمكين التابع للأمم المتحدة على الرابط:
http://www.un.org/arabic/disabilities/default.asp?id=863

٣٩- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(٢٠٠٨)، المؤتمر الدولي للتربية: التعليم الجامع طريق المستقبل، الدورة الثامنة والأربعون، مركز المؤتمرات، جنيف، ٢٥ – ٢٨ نوفمبر.

٤٠- منظمة الصحة العالمية،(٢٠٠٥)، إعادة التأهيل في المجتمع: إستراتيجية من أجل إعادة التأهيل وتحقيق تكافؤ الفرص والتخفيف من وطأة الفقر وضمان الاندماج الاجتماعي للأشخاص المعوقين، ورقة موقف مشترك بين منظمة العمل الدولية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ومنظمة الصحة العالمية، منشورات منظمة الصحة العالمية.

٤١- منى محمد محمد سليمان،(٢٠٠٨)، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ - ١٧ يوليو، كتاب ملخصات البحوث، ص ص ٦٩: ٧١.

٤٢- الهيئة العامة للاستعلامات المصرية(٢٠٠٩) مصر ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، تم الدخول في ٢٥ / ٣، متاح في http://www.sis.gov.eg/Ar/Society/SocietyCare/needs/local/090502030000000001.htm

٤٣- وفاء محمد مصطفى كفافي،(٢٠٠٢)، أثر استخدام التفكير الجمعي على تنمية مهارة حل المشكلات في الرياضيات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص عن التربية الخاصة، يناير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص ص ١٧٧: ٢٠٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

44- Allwood , Jens ,(2009), Dialog as Collective Thinking ,15/2, Available at: http://wwwhome.cs.utwente.nl/~schooten/artikelen/allwood95:dct/

45- Brenny, Kathleen & Martin, Kandace,(2005) , 1000 Best New Teacher Survival Secrets, Sourcebooks Inc. Naperville, Illinois

46- Burke, Martin,(2000) , Thinking Together: New Forms of Thought System for a Revolution in Military Affairs , Commonwealth of Australia , Electronics and Surveillance Research Laboratory.

47- Council for Exceptional Children.(2001). www.cec.sped.org/ps

48- Douglas ,Graeme and McLinden ,Mike,(2005) , Visual impairment , in: Ann Lewis and Brahm Norwich(ed) , Special Teaching For Special Children, England, Open University Press, McGraw-Hill Education.

49- Gallimore, Desirée P. M.,(2005) , Multiculturalism and Students with Visual Impairments in New South Wales, Australia, Journal of Visual Impairment & Blindness, June , Vol 99 , NO 6, PP 1: 19

50- Jaques, David & Salmon, Gilly,(2007), Learning In Groups A Handbook For Face-To-Face And Online Environments , Fourth ed ,London, Routledge Taylor & Francis Group,

51- Kozlowski, Steve W. J. & Bell, Bradford S.,(2008) , Team Learning, Development, and Adaptation, in: Valerie Sessa & Manuel London,(ed) , Work Group Learning: Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations, New York , Lawrence Erlbaum Associates.

52- Norwich ,Brahm and Lewis ,Ann,(2005) , How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? , in: Ann Lewis and Brahm Norwich(ed) , Special Teaching For Special Children, England, Open University Press, McGraw-Hill Education.

53- Obeng ,Cecilia,(2007) , Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities In Ghanaian Classrooms, International Journal of Special Education, Vol 22, No1 , pp 96: 102.

54- Porter ,Louise,(2002) , Educating Young Children with Additional Needs , Crows Nest, Allen & Unwin.

55- Schumaker, Jean,(2000) , Group Think , Journal of Strategram, a newsletter for SIM teachers Vol 12 , No 4, March , Available at: http://www.ku-crl.org/archives/ls/coop_think.html

56- Tindale, Scott, Stawiski, Sarah, & Jacobs, Elizabeth,(2008), Shared Cognition and Group Learning, in: Valerie Sessa & Manuel London,(ed) , Work Group Learning: Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations, New York , Lawrence Erlbaum Associates.

57- Trief ,Ellen, Decker ,Lisa M., and Ryan ,Daniel J.,(2004) , Student Satisfaction: A Distance Learning Model for Training Teachers of Students with Visual Impairments in New York State, Journal of Visual Impairment & Blindness, June.Vol. 98 , No 6 , pp 1: 14.

58- Wearmouth, Janice,(2009) , A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs, England , Open University Press.

59- Wilmshurst. Linda & Brue ,Alan W.,(2005) A Parent's Guide to Special Education:Insider Advice on How to Navigate the System and Help Your Child Succeed , New York, American Management Association

أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

إعداد

أ.د/ محمد عبد التواب أبو النور

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الفيوم

أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة

إعداد

أ.د/ محمد عبد التواب أبو النور

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

ومدير مركز التدريب التربوي

كلية التربية – جامعة الفيوم

يتكون المجتمع من مجموعات من البشر، ولكي تتعايش وتتفاعل هذه المجموعات معاً بطريقة سوية يجب يتقبل بعضها بعضاً، وتعتبر عملية تثقيف وتوعية المجتمع بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة دمجهم في المجتمع من الأمور المهمة لتحقيق هذا التفاعل.

وبناءً عليه فقد أصبح الجميع يدركون أن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم والمشاركة الفاعلة في الحيًاة، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف فلا بد من دمجهم في المدارس مع أقرانهم الأسوياء.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

وقام الباحث بإعداد استبيان الاتجاهات نحو الدمج، وتكونت عينة الدراسة الحالية من ١١٧ معلماً ، منهم ٤٨ معلماً من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، و٦٩ معلماً من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وذلك لصالح المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

أولاً: مقدمة الدراسة:

يتكون المجتمع من مجموعات من البشر، ولكي تتعايش هذه المجموعات معاً في مجتمع سوي فلا بد وأن تتفاهم ويتقبل بعضها بعضاً، من أجل تحقيق نوع من التفاعل المثمر فيما بينهم. وتعتبر عملية تثقيف وتوعية المجتمع بحقوق فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة دمجهم في المجتمع من الأمور المهمة لتحقيق هذا التفاعل.

وبناءً عليه فقد أصبح الجميع يدركون أن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم والمشاركة الفاعلة في الحياة، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف فلا بد من دمجهم في المدارس مع أقرانهم الأسوياء.

وقد شهدت حركة الدمج ولا زالت تشهد على المستويين العالمي والمحلي تطوراً مضطرداً وملحوظاً يتمثل في ازدياد عدد الفصول الخاصة المدمجة في المدارس العادية ، الأمر الذي يشير إلى التحاق أعداد كبيرة ومتنوعة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهذه البرامج.

. وذلك لأن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يعد أمراً ضرورياً؛ حيث يساعد الدمج على تنمية مهارات هؤلاء الطلاب الأكاديمية والاجتماعية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوهم من قبل أقرانهم العاديين ومن المعلمين وأولياء الأمور.

حيث إن سياسة الدمج تقوم علي ثلاثة افتراضات أساسية تتمثل في أنها توفر خبرات التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات من قبل العاديين، كما تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً لنمذجة أشكال السلوك الصادرة عن أقرانهم العاديين.

كما أن الدمج يزود الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفرص المناسبة لتحسين توافقهم النفسي والاجتماعي وسلوكياتهم الاجتماعية، ويساعد في تخليصهم من جميع أنواع المعوقات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم الفاعلة في جميع مناحي الحياة في المجتمع.

حيث إن الطالب ذي الاحتياجات الخاصة عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطـيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته ، ويشعر بإنتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه .

كما أن الطالب ذي الاحتياجات الخاصة عندما يدمج في الفصول العادية فإنه يكتسب مهارات جديدة ؛ مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويساعده في إقامة العلاقات الاجتماعية.

أضف إلى ذلك أن الدمج يساعد الطالب العادي على أن يتعود على تقبل الآخر، ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه.

فضلاً عن أن الدمج يشعر الآباء بعدم عزل أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع، وعندما يرى الوالدان تقدم ابنهم الملحوظ وتفاعله مع أقرانه العاديين فإنها يبدأن التفكير في الطفل بطريقة أكثر واقعية ، كما أنهما يدركان تصرفاته باعتبارها عادية مثل تصرفات أقرانه الذين في مثل سنه، فتتحسن مشاعرهما تجاه طفلهما وكذلك تجاه أنفساهما.

ولنجاح عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية؛ فلا بد من توفر اتجاهات إيجابية نحو الدمج لدى جميع الموجودين بالمدرسة من مدراء ومعلمين وطلاب وأولياً أمور وأخصائيين نفسيين واجتماعيين، وغيرهم.

ومن ناحية أخرى تعد دراسة الاتجاهات من الموضوعات المهمة في ميدان علم النفس الحديث؛ حيث إنها ظاهرة من أهم الظواهر النفسية والاجتماعية في حياتنا، فضلاً عن كونها تلعب دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد والتنبؤ به في الكثير من المواقف الحياتية.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يمثل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إحدى فئات المجتمع، ومن ثم يجب توفير ظروف تربوية مناسبة لهم، شاملة توفير الرعاية الجسمية والصحية والنفسية والاجتماعية لهم. حتى يصل كل منهم إلى تحقيق النمو المتناسب مع طاقاته وقدراته ويشعر بأنه فرد منتج يمكن أن يؤدي دوراً فعالاً في المجتمع.

ولا يمكن تحقيق ما سبق في ظل عزلهم في مؤسسات خاصة بهم؛ بل يجب دمجهم مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية.

ولكي ينجح الدمج فلابد من تعاون المجتمع بأسره والاقتناع بهذه التجربة بل والحماس لها، ولعل من أهم أفراد المجتمع الذين يقع عليهم جانب كبير من عبء نجاح عملية الدمج المعلمين. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو

دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، وهل تختلف هذه الاتجاهات بين المعلمين خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة من الذين درسوا سيكولوجية الفئات الخاصة وبين المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة أم لا.

فضلاً عن أن الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين قد اهتمت بدراسة هذه الاتجاهات بصفة عامة، وهل هي اتجاهات إيجابية أم سلبية؛ ولكن لم تتطرق أي منها – في حدود علم الباحث – إلى تناول تأثير برامج تدريبية للمعلمين أو برامج دراسية تقدم لهم من أجل تعديل اتجاهاتهم نحو عملية الدمج.

وبناءً على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية، وتحديد هل توجد فروق بين اتجاهات كل من المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ومن غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة نحو الدمج.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ وهو اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وما لها من أهمية كبيرة؛ حيث تلعب هذه الاتجاهات دوراً هاماً في نجاح عملية الدمج. ونتناول فيما يلي كلاً من الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على الأثر الإيجابي الناتج عن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية.
٢- إلقاء الضوء على اتجاهات المعلمين نحو الدمج .
٣- إعداد مقياس للاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

ب- الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

١- نظراً للتأثيرات السلبية التي يمكن أن تسببها الإعاقة على نواحي كثيرة لدى الطلاب من حيث القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين، فلا بد من مواجهة تلك الآثار وذلك من خلال بث الاتجاهات الإيجابية نحو دمجهم في الفصول العادية تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.
٢- ما تسفر عنه نتائج قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية من نتائج مهمة في سبيل تحسين هذه الاتجاهات ضماناً لنجاح عملية الدمج.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية علي استخدام المصطلحات الآتية :-

(أ) الاتجاه :

يقصد بالاتجاه في الدراسة الحالية أنه "مفهوم فرضي يشير إلى استعداد نفسي موجود لدى الفرد للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو رموز محددة س ، تعبر عن الرفض أو التأييد لها ، ويمكن التعبير عنها لفظيًا أو أدائيًا" .

(ب) الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم أولئك الطلاب الذين يختلفون عن أقرانهم في واحدة أو أكثر من الخصائص التي تؤثر علي عملية التعليم والتعلم، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم بعض المهارات بصورة تفوق أقرانهم.

(ج) الدمج:

الدمج هو إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط داخل البرنامج الدراسي العادي كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، بهدف مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية.

سادساً: حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

أ- الموضوع الذي تتناوله.

ب-المقياس المستخدم في الدراسة.

ج- العينة التي أجريت عليها الدراسة.

د- الفترة الزمنية التي أجريت خلالها الدراسة.

سابعاً: الإطار النظري للدراسة:

يتناول الباحث فيما يلي الإطار النظري للدراسة؛ والذي يتضمن كلاً من الاتجاهات، والدمج.

أ- الاتجاهات:

هناك ثلاثة مكونات رئيسية للاتجاه؛ وهى : المكون المعرفي ، والمكون الوجداني ، والمكون الانفعالي . وهناك العديد من العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات مثل : التنشئة الاجتماعية والخبرات المتعلمة ، ووسائل الإعلام ، والمؤسسات الاجتماعية ، وجماعة الأقران والأصدقاء، .... .

ويمكننا القول بأن تكوين الاتجاهات يبدأ في السنوات الأولى من حياة الفرد ، وبمرور الوقت تتطور هذه الاتجاهات وتزداد رسوخاً لديه نتيجة عمليات التنشئة الاجتماعية وما يتخللها من خبرات وتفاعلات ، وبما تضفيه للفرد من خبرات وبما تشبع لديه من حاجات .

وبناءً عليه يمكننا القول بأن تكوين الاتجاهات يخضع لقوانين التعلم ومبادئ التدريب، بالإضافة إلى أهمية الخبرة في التعامل والاحتكاك بالبيئة المحيطة .

وهذا يعنى أن الاتجاه يتكون نتيجة محصلة استجابات الفرد لعدد كبير من المواقف نتيجة خبراته وانطباعاته السابقة عن تلك المواقف.

وهناك العديد من الأسس النظرية المفسرة للاتجاهات ، وفيما يلي نتناولها :

١- النظريات المعرفية :

تؤكد النظريات المعرفية على سعى الفرد الدائم إلى تحقيق نوع من الترابط والتماسك وإعطاء معنى لبنائه المعرفي ، أي أنه يسعى نحو تحقيق الاتساق بين معارفه المختلفة ٠ وبالتالي لا يقبل الفرد سوى الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلى ٠

وهناك ثلاثة أشكال رئيسية للنظريات المعرفية وهى :

(أ) نظرية التوازن المعرفى :

تقوم هذه النظرية التي أسسها هيدر Heider (١٩٥٨) على أن الاتجاهات نحو الأشياء أو الناس لها جاذبية إيجابية أو جاذبية سلبية ، وقد تتطابق هذه الاتجاهات أو لا تتطابق ، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات ٠ ويسعى الفرد نحو فصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها ٠

(ب) نظرية الاتساق المعرفي الوجداني :

تقوم هذه النظرية التي أسسها روزنبرج Rosenberg (١٩٦٠) على العلاقة بين المكونات المعرفية والعاطفية للاتجاه ، حيث يحاول الفرد جعل معارفه متسقة مع مشاعره ، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوع تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا ٠

(ج) نظرية التنافر المعرفي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها ليون فستنجر Leon Festinger (١٩٥٧) على أن الأفراد يشعرون بحالة من التوتر غير المرغوب عند انشغالهم بفكرتين متصارعتين ، وذلك عندما يكون مضمون أحداهما عكس الأخرى ، ومن هنا يأتي التنافر المعرفي الذي يجعل الفرد في حالة من عدم الارتياح ويدفعه إلى استعادة التوازن من خلال تغيير أحد معتقداته ٠

٢- نظرية الحكم الاجتماعي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها مظفر شريف Sharif , M. على حكم الفرد وتصوره لوسيلة الاتصال الاقناعية والذي يعد وسيلة لتغيير الاتجاه ، فعندما يواجه الفرد وسيلة اتصال اقناعية من أجل تغيير اتجاه ما فإنه يصدر حكمًا عن مكانة هذه الوسيلة بالتقبل أو الرفض ، وبالتالي فإن احتمال حدوث تغيير اتجاه يتوقف على كون وسيلة الاتصال الاقناعية داخل مدى تقبل الفرد أم لا .

٣- نظرية الاشتراط :

تقوم هذه النظرية على نموذجين قائمين على المبادئ الأساسية للتعلم وهما :

(أ) نموذج ستيتس Steats : وهو مشابه لأفكار بافلوف حيث تعد الاتجاهات هنا بمثابة تقريرات لأنماط أخرى من السلوك .

(ب) نموذج ويز Weiss : ويقوم على مصطلحات مثل : الدافع ، العادة ، والحافز وهى مرادفة لمصطلحات نظرية هل Hull .

٤- نظرية الدعم السلوكي :

وتقوم على نموذج هوفلاند وآخرين Hovland et. al. للعمليات المعرفية التي تتوسط المثير والاستجابة وهى الانتباه والفهم والتقبل . وهنا توجد عدة عوامل تتحكم في تقبل الرسالة الاقناعية وبالتالي إمكانية تغيير الاتجاه وهى :

(أ) الرسالة المثيرة (مضمونها ـ حجمها ـ مطالبها) .

(ب) خصائص المصدر أو الشخص الذي يقدم الرسالة الاقناعية .

(ج) البيئة التي تعرض خلالها الرسالة الاقناعية .

(د) عوامل الاستحسان الاجتماعي .

٥- نظرية الفعل المتعقل :

وتقوم على نموذج فيشبين واجزين Fishbein &Ajzen والذي يؤكد وجود استجابة تقييمي لدى الفرد لكل مثير وتتخذ هذه الاستجابات معًا لتكون مفهوما جيدًا يساعد الفرد في تكوين اتجاه نحو موضوع ما .

٦- نظرية السلوك الفرضى :

تقوم هذه النظرية التي أسسها باجوزى Bagozzi (١٩٨٦) على أهمية المكون الدافعى الذي تمثله استجابات إقدام وإحجام شرطية تنتج عن الاستجابات التقويمية ، وبالتالي فإن تكوين الاتجاه عملية تتم تلقائيًا نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين والموضوعات المختلفة وتأثره المستمر بها.

ويتعامل هذا النموذج مع الاتجاه باعتباره حكمًا يصدره الفرد على موضوع ما بتقبله أو برفضه معتمدًا على المعلومات التي حصل عليها الفرد عن خصائص هذا الموضوع ،

ويضع هذا النموذج في الاعتبار دور الاتجاه في تحقيق الهدف ؛أي أداء السلوك الناجح،

٧- النظرية الوظيفية :

تهتم هذه النظرية التي أسسها كاتز Katz بعملية تغيير الاتجاهات عن طريق الاهتمام بدوافع الفرد والإطار العام لشخصيته ، حيث لا يمكن تغيير الاتجاهات إلا من خلال فهم الدوافع الكامنة وراء تلك الاتجاهات ،

وقد عرض كاتز أربعة وظائف رئيسية للاتجاهات وهى :

(أ) وظيفة توافقية نفعية ،

(ب) وظيفة الدفاع عن الذات ،

(ج) وظيفة التعبير عن القيم الذاتية ومفهوم الذات ،

(د) وظيفة معرفية ،

٨- نظرية الباعث :

تقوم هذه النظرية التي أسستها بيك Peak على أساس أن تكوين الاتجاهات يتحقق من خلال الموازنة لإيجابيات وسلبيات أو جوانب تأييد وجوانب معارضة لموضوعات مختلفة ثم اختيار أحسن البدائل ،

وتشير هذه النظرية إلى أن الأشخاص يتبنون المواقف والاتجاهات إلى تؤدى إلى توقع أكثر لاحتمالات الآثار الطيبة ، ويرفضون المواقف والاتجاهات التي يمكن أن تؤدى إلى آثار سلبية غير مرغوبة ،

٩- نظرية التأثير الاجتماعي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها كيلمان Kelman (١٩٦١) على أساس وجود ثلاثة عمليات واضحة للتأثير الاجتماعي وهى :

(أ) المطاوعة أو الإذعان : وتحدث عندما يتقبل الفرد التأثير من فرد آخر أو من جماعة أخرى ؛ لأنه يتوقع الحصول على رد فعل محبب إليه من الآخرين .

(ب) التقمص أو التوحد : ويحدث عندما يتبنى الفرد السلوك الصادر من فرد ما أو من جماعة ما.

(ج) الاستيعاب أو الامتصاص : ويحدث عندما يتقبل الفرد التأثير من الغير ؛ لان هذا السلوك المقنع يتفق مع نسقه القيمي .

١٠- نظرية سارنوف :

تقوم هذه النظرية التي أسسها سارنوف Sarnoff على ارتباط الاتجاهات بميكانيزمات الدفاع عن الأنا، والتي تسهم في خفض معدلات القلق والتوتر.

ويرى مبدأ سارنوف أن تغيير الاتجاهات يتم بعدة طرق منها:

(أ) تطبيق مبدأ الثواب والعقاب الاجتماعي .

(ب) تفريغ القوى الدفاعية للأنا أو تفسيرها .

(ج) المزاوجة بين الطريقتين السابقتين .

ب- الدمج:

نتناول فيما يلي الإطار النظري لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية؛ وذلك من خلال تحديد كلاً من أهداف الدمج، وأنواع الدمج، وإيجابيات وسلبيات الدمج، وشروط نجاح عملية الدمج:

١- أهداف الدمج:

تهدف عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فى الفصول العادية إلى تحقيق ما يلي:

(أ) توفير الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافىء والمتساوي مع أقرانهم العاديين.

(ب) إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية.

(ج)إتاحة الفرصة للطلاب العاديين للتعرف على أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشاكلهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

(د) خدمة الأطفال الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيده عن أماكن إقامتهم.

(ه) التقليل من التكلفه العالية لمراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

(و) استيعاب اكبر نسبه ممكنه من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تتوفر لديهم فرص للتعليم.

(ز)تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وخاصة المدراء والمعلمين وأولياء الأمور نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- أنواع الدمج:

هناك العديد من الأنواع لعملية الدمج؛ من أهمها ما يلي:

(أ) الدمج الشامل:

يستخدم هذا المصطلح لوصف العملية التعليمية عندما يكون جميع الطلاب بغض النظر عن نوع الإعاقة أو شدة الإعاقة التي يعانون منها يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة مع توفير الدعم لهم في هذه المدرسة.

(ب) الفصول الخاصة :

حيث يلتحق الطالب بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصة ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

(ج) حجرة المصادر :

حيث يوضع الطالب ذي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي، بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة حسب جدول يومي ثابت، وعادة ما يعـــمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي الـــتربية الـــخاصة الذين أعدوا خصيصا للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

(د) الخدمات الخاصة :

حـــيث يلـــحق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة بالفـــصل العادي مع تلـــــقيه مساعـــــدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة وفي مجالات معينة مثل : القـــراءة أو الكـــتابة أو الحساب ، وغالبا يقدم هذه المساعدة له مـــــعـــــلم تربـــية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً.

(هـ) المساعدة داخل الفصل :

حيث يلحق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة بالفصل الدراسي العادي، مع تـــــقديم الخدمات اللازمة له داخل الفـــــــصل حتى يتمكن من النجاح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخـــــدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية.

٣- إيجابيات الدمج:

هناك العديد من الجوانب والآثار الإيجابية لعملية الدمج؛ ومن أهمها ما يلي:

(أ) يمنح الدمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة فرصاً أكبر لقضاء وقت أطول مع أقرانهم العاديين.

(ب) يساعد الدمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في تحسين وتطوير سلوكهم الاجتماعي.

(ج) لا يتطلب دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تكلفه مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المراكز والمدارس ومؤسسات الرعاية الخاصة التي قد ترهق ميزانية الدولة.

(د) يتطلب الدمج عدداً أقل من مدرسي التربية الخاصة مقارنـــة مـــع الأعـــداد المطلوبـــة للمدارس ومؤسسات الرعاية الخاصة.

(ه) يساعد الدمج في تحقيق تحصيل أكاديمي أفضل للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

(و) يغير الدمج اتجاهات العاملين مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الاتجاه الإيجابي، كما أن الدمج يؤدي إلى تغير اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

(ز) للدمج العديد من الفوائد التربوية والأكاديمية؛ فالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يحققون في ظل نظام الدمج إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة أكبر مما يحققونه في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.

(ح) للدمج العديد من الفوائد الاجتماعية؛ حيث إنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق ذوي الاحتياجات الخاصة في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لعزلته عن أقرانه العاديين وكأنه غريب أو غير مرغوب فيه .

٤- سلبيات الدمج:

هناك بعض السلبيات التي قد تنتج إذا لم يتم تطبيق عملية الدمج بشكل مناسب؛ ومن أهمها ما يلي:

(أ) يعمل الدمج على زيادة الفجوة بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين إذا اعتبر التحصيل التعليمي الأكاديمي هو المعيار الوحيد للنجاح.

(ب) قد يساهم الدمج في تدعيم فكرة الإحساس بالفشل أو الشعور بالنقص عند الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبالتالي التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعلم إذا كانت متطلبات المدرسه تفوق قدراتهم .

(جـ) قد يؤثر الدمج سلباً على دافعية الطلاب العاديين ، ويظهر ذلك في انخفاض التنافس بين الطلاب، وتباطؤ قدرة الطالب العادي لكي تتماشى مع زميله المحتاج إلى العناية الخاصة.

(د) قد يصاب الطالب ذو الحاجات الخاصة بالإحباط إذا ما تعرض لضغوط من أسرته بضرورة أن يتمشى أداؤه التحصيلي مع أداء أقرانه من العاديين.

٥- شروط نجاح عملية الدمج:

لا بد من التأكيد على أن الدمج ليس هدفا بحد ذاته وإنما وسيله لتوفير أفضل فرص التعلم الممكنه للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل إعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة لذلك يحتاج الدمج الى توفر بعض الشروط اللازمة لنجاحه؛ وهي:

(أ) الاختيار السليم والمناسب للمدرسه التي تطبق فيها عملية الدمج.

(ب) تدريب وتثقيف المعلمين بشكل يتناسب مع اهداف البرنامج ويحقق التقبل المطلوب لفكرة الدمج .

(ج) الاختيار السليم والمناسب للطلاب المراد دمجهم .

(د) إشراك أولياء الأمور في التخطيط لبرنامج الدمج بكافة مراحله .

(هـ) ضرورة تهيئة طلاب المدارس العامة للبرنامج وتعريفهم بخصائص الأطفال الذين سيتم دمجهم معهم.

و) ضرورة ألا يؤثر وجود الطفل المعوق في المدرسة العامة بأي حال من الأحوال على برنامج المدرسه ومستوى طموح وتقدم طلابها العاديين.

(ز) يجب ان يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة من نفس الفئه العمريه لطلاب المدرسه العامه.

(ح) أن يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة من سكان نفس البيئه او المنطقه السكنيه التي تتواجد فيها المدرسه او ان يكون مكان سكنه قريبا من المدرسه وذلك تجنبا لصعوبة المواصلات ولضمان التكيف البيئي.

ط) ان يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة قادراً على الاعتماد على نفسه في اتقان مهارات العنايه بالذات.

ي) توفير معلم للتربية الخاصة واحد على الأقل في كل مدرسة يطبق فيها برامج الدمج حيث إن الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول والدعم والقليل من المنافسة لذلك فهو بحاجة إلى مدرسين مؤهلين .

ك) تقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة في المدارس لبرامج الدمج وقناعتهم به، وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء أمور الطلبة .

ثامناً: إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ب- أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبيان الاتجاهات نحو الدمج ويتكون هذا الاستبيان من (٣٤) عبارة تقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، وتوجد أربعة بدائل للاستجابة؛ وهي: (موافق – موافق إلى حد ما – معارض إلى حد ما – معارض).

وعند تصحيح الاستبيان يتم إعطاء الأوزان الآتية لبدائل الاستجابة:

١- موافق: أربع درجات.

٢- موافق إلى حد ما: ثلاث درجات.

٣- معارض إلى حد ما: درجتين.

٤- معارض: درجة واحدة.

ويتم عكس الأوزان السابقة في حالة العبارات السالبة والمنفية؛ وهي العبارات أرقام (١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٢).

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يمكن الحصول عليها باستخدام هذا الاستبيان بين (٣٤) إلى (١٣٦) درجة.

وقد قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقياس باستخدام عينة قوامها ٣٥ معلماً؛ حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٦٤ إلى ٠,٨٩ وجميعها دالة إحصائياً، كما تم حساب معامل ثبات ألفا وبلغت قيمته ٠,٧١ ومعامل ثبات التجزئة النصفية وبلغت قيمته ٠,٧٩.

ج- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١١٧ معلماً، منهم ٤٨ معلماً من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، و ٦٩ معلماً من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

تاسعاً: نتائج الدراسة:

ينص تساؤل الدراسة على " هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج؟ " .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ويوضح الجدول الآتي نتيجة هذا الاختبار:

البيانات / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة	٤٨	٩٩,٧٥	١٠,٦٢	٥,٧٨٦	١١٥	دالة عند ٠,٠١
المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة	٦٩	٨٤,٢٠٣	١٦,٣٦			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وذلك لصالح المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ٩٩,٧٥ بانحراف معياري قيمته ١٠,٦٢ ، في حين بلغت قيمة متوسط درجات المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ٨٤,٢٠٣ بانحراف معياري قيمته ١٦,٣٦ ، كما بلغت قيمة (ت) ٥,٧٨٦ عند درجة حرية مقدارها ١١٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

وبذلك يمكن القول بأن اتجاهات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين أكثر إيجابية عن اتجاهات زملائهم المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة بمرحلة الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة التي تتضمن دراسة سيكولوجية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وطبيعة نموهم.

بالإضافة إلى أهمية التدريب الميداني الذي تتضمنه الدراسة بمرحلة الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، والذي يجعل المعلم أكثر قرباً من الواقع الفعلي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويتيح له فرصة الاحتكاك بهؤلاء الطلاب والتعامل معهم، والتعرف على طرق التدريس المختلفة التي تستخدم معهم، وكيف يمكن مراعاة ظروف كل منهم الخاصة، فتصبح خبرة المعلم ليست قاصرة على الدراسة النظرية فقط؛ مما يعنكس إيجاباً على اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وعلي اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس بصفة خاصة.

بالإضافة إلي وجود العديد من المقررات المهمة التي يدرسها طلاب برنامج الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة؛ مثل: مدخل لسيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، وإستراتجية التدخل والدمج، والتعرف والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة. ، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، ومهارات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، و تصميم مواقف تعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومما لا شك فيه أن دراسة مثل هذه المقررات تؤثر بدورها في تعديل اتجاهات المعلمين بشكل ايجابي نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين.

وقد تكون فكرة الدمج الكلي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية حديثة نسبياً في جمهورية مصر العربية، ولا عهد للكثير من المعلمين بها، مما أدى إلى وجود اتجاهات سلبية نحو المعلمين غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة من تطبيق فكرة الدمج بالمدارس العامة.

فضلاً عن أن المجتمع بصفة عامة تأقلم أو تعود على وجود المدارس والمعاهد والمراكز الخاصة برعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة منعزلة عن مدارس التعليم العام

لفترة زمنية طويلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى وجد بعض الاتجاهات السلبية لدى العديد من فئات المجتمع – وليس المعلمين فقط – نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

عاشراً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية؛ يوصي الباحث بما يلي:

أ- التوسع في إنشاء شعب التربية الخاصة بكليات التربية.

ب- تقديم مقرر عام أو أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة يدرسه جميع الطلاب بكليات التربية بالجامعات المصرية.

ج- الاهتمام بإعطاء المعلمين دورات تدريبية في مجال التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

د- العمل على تحسين اتجاهات المعلمين والمديرين وخصوصاً غير التربويين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية .

هـ- العمل على تحسين الاتجاهات الوالدية نحو الدمج عن طريق عقد الندوات واللقاءات .

و- زيادة فرص الاحتكاك بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين عن طريق دمجهم في الأنشطة والرحلات بصفة عامة مما سوف يكون له أكبر الأثر الإيجابي على الاتجاهات نحوهم .

ز- تفعيل دور الإعلام في تحسين الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين .

ح- إجراء المزيد من البحوث حول دراسة أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تكوين الاتجاهات السلبية نحو الدمج وكيفية تلافيها .

ط- إجراء المزيد من الدراسات عن الدمج وأهميته وفوائده لكل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

ملحق الدراسة

استبيان ا. ن. د.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بآرائكم حول موضوع دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. برجاء إبداء رأيكم في هذه العبارات، وذلك باختيار أحد البدائل (موافق – موافق إلى حد ما – معارض إلى حد ما – معارض). مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فكل إجاباتك صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك الشخصي.

وشكرًا على حسن تعاونكم ،،،،

م	العبــارات	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
١	يمكن تقبل سلوك الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.				
٢	يمكن مساعدة الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة على تنمية قدراتهم .				
٣	يستطيع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة التكيف مع ظروف الفصول العادية ،				
٤	يمكن للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة الانتباه والتركيز داخل الفصول العادية ،				
٥	يستطيع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة التعبير عن أنفسهم لفظيًا ،				
٦	يستطيع المعلم المساواة في التعامل بين الطلاب داخل الفصل المدمج				
٧	المعلم قادر على تقييم مدى تحسن أداء الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة ،				
٨	يزيد الدمج من فرص التفاعل الاجتماعى للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة				
٩	يساعد الدمج على اكتساب الطلاب ذوى الاحتياجات				

م	العبــارات	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
	الخاصة مهارات جديدة				
١٠	يساعد دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة على زيادة فاعليتهم في الحياة ،				
١١	يساعد دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة على زيادة رضاهم عن أنفسهم ،				
١٢	يساعد دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة على تقوية إرادتهم ،				
١٣	يزيد دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة من ثقتهم بأنفسهم ،				
١٤	أفضّل تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية ،				
١٥	يساعد الدمج في مواجهة المشكلات التربوية ،				
١٦	يؤدى دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية إلى عزلتهم عن المجتمع ،				
١٧	أفضّل بقاء الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات الرعاية الخاصة بهم ،				
١٨	يستطيع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين ،				
١٩	يؤدى الدمج إلى شعور الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالخجل ،				
٢٠	يزيد الدمج من الفجوة بين الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين ،				
٢١	يؤدى الدمج إلى شعور الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالإحباط ،				
٢٢	يعوق دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مسيرة العملية التعليمية				
٢٣	من حق الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة أن يتلقوا تعليمهم في الفصول العادية ،				

م	العبـــارات	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
٢٤	يجب إعطاء الفرصة للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة والتفاعل مع أقرانهم العاديين.				
٢٥	يؤدى الدمج إلى خلق مشكلات داخل الفصول العادية .				
٢٦	يؤدى الدمج إلى تشجيع الطلاب العاديين على قبول الآخر .				
٢٧	يمكن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الفصل المدمج .				
٢٨	يشعر المعلم بالرضا النفسي عند التعامل مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة				
٢٩	يقبل المعلم التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة				
٣٠	يساعد الدمج على تقديم مزيد من العناية والاهتمام بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة .				
٣١	يمكن استخدام نفس الوسائل التعليمية للطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .				
٣٢	يصعب إعداد معينات تعليمية خاصة بالتدريس لذوى الاحتياجات الخاصة .				
٣٣	يسهل تصميم أنشطة لإشراك الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بشكل مناسب .				
٣٤	يساعد الدمج على إشباع احتياجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة				

تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج التعليم ودور تكنولوجيا المعلومات في تفعيلها دراسياً

إعداد

أ.د/ مجدي عزيز إبراهيم

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات

كلية التربية بدمياط

أصبحت حقوق الإنسان وممارسته لحرياته الأساسية بمثابة المعيار الرئيسى الذى يبين مدى احترام هذا الإنسان ، ومدى صون كرامته ، ومدى المحافظة على آدميته ، ومدى إتاحة الفرص العديدة للتعبير عن توجهاته وآراءه الشخصية ، ومدى ......، ومدى ..... إلخ . هذا من جهة الإلتزامات المحلية التى يجب أن توجه جل اهتمامها لتنمية الإنسان وتقدير قيمته البشرية كمخلوق سماه الله بخصائص تميزه عن بقية الكائنات الحية الأخرى ، أما من جهة الالتزامات الدولية " لم تعد حقوق الإنسان شأنا داخلياً ، بل أصبحت مسألة دولية تهم المجتمع الدولى الذى يُمكن أن يتدخل لوقف الانتهاكات ومحاسبة المسئولين عنها ومحاكمتهم " .

إذا أضفنا إلى إلى ما تقدم ، أن مسألة حقوق الإنسان تدور وتتمحور حول الإنسان نفسه، وأنها تتمركز حول ما يجعل الإنسان يحافظ بنفسه على آدميته وكينونته ، من خلال التعرف على ما له ، وما عليه ، أدركنا أهمية وضرورة تضمين مبادئ حقوق الإنسان فى مناهج التعليم .

<u>والسؤال :</u>

ما الالتزامات الإيجابية بالنسبة للحكومات ، ومن بعدها المدارس والجامعات لتأكيد حريات التلاميذ والطلاب للتعبير عن ذواتهم كأفراد إنسانيين ؛ عبر المناهج الدراسية التى يتعلمونها ؟

إذا كانت الدولة عليها أن تكفل الرعاية الضرورية من السكن والغذاء والكساء والعلاج، فإن الدولة والمدرسة معاً يجب أن يكفلان التعليم المتميز للتلاميذ والطلاب ، وذلك يقتضى زيادة الأعباء المادية والمعنوية التى يجب أن تتحملها الدولة والمدرسة معاً ، كما يقتضى أن تطلب الدولة والمدرسة زيادة المشاركة الشعبية فى تحمل الأعباء المتزايدة لتعليم التلاميذ والطلاب . وعلى مستوى آخر ، إذا كان للدولة دستورها وقوانينها وتشريعاتها ، فإن للمدرسة أيضاً لوائحها المكتوبة ، سواء أكانت فنية أم إدارية ، وسواء أكان لها التزامات مادية أم معنوية لتحقيق أهدافها المأمولة ، وجميع ما تقدم يجب أن ينصهر معاً فى بوتقة واحدة ، لينتج مزيجاً رائعاً يعبر عن الاهتمام بحرية الإنسان .

والسؤال المهم ، هو :

ما أنماط حقوق الإنسان التى يجب أن تتضمنها مناهج التعليم ؟

يجب أن تتضمن مناهج التعليم بدءً من المرحلة الابتدائية ، وانتهاءً بالتعليم الثانوى ، ومن بعده التعليم الجامعى مجموعة من أنماط حقوق الإنسان ، وذلك استجابة لتطور حاجات التلاميذ والطلاب مع مراعاة البساطة والإيجاز لأنماط حقوق الإنسان فى المراحل الأولية ثم تقديمها بدرجات أكثر صعوبة وتعقيداً فى المرحلتين : الثانوية والجامعية .

وبناءً على ما سبق ذكره ، من المهم أن تتضمن مناهج التعليم أنماط حقوق الإنسان التالية :

- **حقوق الإنسان المدنية :**

ويطلق عليها حقوق الشخصية أو الحقوق الطبيعية ، وتتعلق بمبادئ الحرية والمساواة، وبجدارة الإنسان كإنسان . ولا يمكن أن يعيش الإنسان دون تلك الحقوق ، لأنها ترتبط بالحق فى الوجود الإنسانى ذاته ، وأيضاً الحق فى السلامة الجسدية ، وحرية التنقل والعقيدة والرأى والتملك وتكوين الأسرة ، وكذلك الحق فى اختيار المهنة التى يريد ممارستها ، .....إلخ .

ولا تنفك حقوق الإنسان المدنية عن الإنسان نفسه ، إذ ترتبط به ارتباطاً كاملاً ، لا يقبل الانفصال ، كما تكفل له التمتع بحريته المشروعة فى مختلف صورها . ومن أمثلة حقوق الإنسان ذات الطبيعة المدنية : ١- حق الإنسان فى الحياة ، ٢- حق الإنسان فى الجنسية ، ٣- حق الإنسان فى العدالة ، ٤- حق الإنسان فى تكوين الأسرة ، ٥- حق الإنسان فى الخصوصية .

- **حقوق الإنسان السياسية :**

وهذه الحقوق تتشابك وتتداخل مع الحقوق المدنية آنفة الذكر ، فمباشرتها يؤدى بالضرورة إلى مباشرة الأخرى ، والعكس صحيح أيضاً ، ناهيك عن أن الحقوق المدنية والسياسية تكفل وتضمن وتؤكد بعضها البعض ، إذ إن ممارسة حق بعينه يبدو مستحيلاً دون ممارسة الحقوق الأخرى .

وعلى أساس حقوق الإنسان السياسية ، فإنه يتمتع بالحقوق التالية :

_ حق الانتخاب .

- حق الترشيح .

- حق إبداء الرأى فى الاستفتاءات التى تدور حول التشريعات والقوانين وتتحقق الحقوق السابقة على أساس المساواة المطلقة بين الأفراد فى الحقوق والحريات والواجبات العامة ، بمعنى ؛ لا تمييز بين الأفراد بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة

أما الشروط التى على أساسها يتمتع الفرد بحق الانتخاب ، فهى :

- التمتع بالجنسية المصرية .
- توافر شرط السن .
- توافر الأهلية العقلية والأدبية .
- شرط القيد فى الجداول الانتخابية .

والشروط التى على أساسها يتمتع الفرد بحق الترشيح ، فهى :

- التمتع بالجنسية المصرية .
- القيد فى جداول الانتخابات .
- بلوغ السن الذى يؤهله لاكتساب الخبرة والحكمة (ثلاثين سنة ميلادية) .
- إجادة القراءة والكتابة .
- أداء الخدمة العسكرية الإلزامية أو لإعفاء منها وفقاً للقانون .
- عدم سبق إسقاط العضوية .
- حسن السمعة ، والتمتع بالثقة والاعتبار .

- **حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية**

وتتجلى هذه الحقوق فى :

- التنمية كحق إنسانى ، لأنها تمثل متطلباً أساسياً لتحقيق العدالة .
- حق الإنسان فى العمل من خلال : ١- توفير العمل ، ٢- المساواة فى ظروف العمل ، ٣- عدالة الأجور ، ٤- تحقيق البيئة المناسبة للعمل ، ٥- المساواة وعدم التمييز بين جميع الأفراد العاملين ، ٦- حصول العاملين على أجازاتهم وفترات الراحة التى تقرها تشريعات العمل ، ٧- الحق فى تكوين نقابات أو الانضمام إليها

خلاصة الحديث السابق أننا قدمنا بإيجاز شديد تلميحات قوية عن أهمية تضمين مبادئ حقوق الإنسان فى مناهج التعليم ، ويتبقى علينا أن توضح دور تكنولوجيا المعلومات فى تفعيل تلك الحقوق دراسياً ، وذلك ما يتحقق خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما المقصود بتكنولوجيا المعلومات ؟

لفهم المقصود بتكنولوجيا المعلومات ، علينا أن نفهم المغزى الحقيقى للركائز التالية التى ذكرها التى ذكرها <u>نبيل علي</u> فى كتابة (العرب وعصر المعلومات) :

- **تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا قادرة اقتصادياً ؛ لأنها :**

– تستطيع أن تنجز فى سنوات قليلة ما عجزت الثورة الصناعة أن تنجزه فى قرون.

– تستطيع أن تمحو الآثار السلبية التى خلفتها الثورة الصناعية الثانية من تلوث وبطالة واغتراب.

– تستطيع أن تقلص الهوة بين الفقراء والأغنياء ، والتى تزداد اتساعاً يوماً بعد يوم .

- **تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا يمكنها أن تقابل التحديات التربوية ، لأنها :**

– تستطيع أن تشعل فتيل الثورة فى نظم التعليم المتهالكة ، بما يسهم فى خلق الإنسان المبدع ، الذى يستطيع التعامل بفعالية فى عالم المتغيرات .

– تستطيع أن تقوم بحملات قومية بحملات قومية للتعليم العلاجى من اجل إعادة التأهيل .

– تستطيع أن تقلص الهوة الفاصلة بين ما يجرى فى المدارس والجامعات والواقع المعاش خارجها .

– تستطيع أن تستخدم الكمبيوتر ونظم المعلومات فى المدارس كوسيلة أفضل لتقديم خدمات تعليمية أكثر فاعلية .

- **تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا لها دورها العلمى – التقنى ، لأنها :**

– تستطيع أن تستثمر عقول التلاميذ والطلاب بفاعلية فى إطار سياسات علمية وتقنية محددة سلفاً ، وفق منهجية دقيقة .

– تستطيع أن توقف نزف العقول واستقطابها من خلال إغراءات الهجرة الخارجية .

- تستطيع أن تزيد من قدرة الانتقاء التقنى ، وأن تعمل على ترشيد عمليات توطين التكنولوجيا .
- تستطيع أن تقيم صناعة قوية للبرمجيات ، تتوافق مع مقومات حماية الملكية الذهنية .

إن ما ذكرناه فيما تقدم لا يمثل غير نذر قليل جداً لتوضيح مفهوم ودلالة المقصود بتكنولوجيا المعلومات ، والتى تمثل فى الحقيقة موضوعاً واسعاً وشاملاً ، ولا يمكن توضيح جميع أبعاده فى هذا الحيز الضيق .

٢. كيف يمكن لتكنولوجيا المعلومات تفعيل مبادئ حقوق الإنسان دراسياً فى مناهج التعليم ؟

بإيجاز شديد ، نجيب عن السؤال السابق ، ونقول :

تتمكن المدرسة بفضل تكنولوجيا المعلومات أن تحاكى الواقع الخارجي داخل أسوارها ، ، إذ تتوافر للتلاميذ وسائل التواصل المباشر مع مصادر المعرفة ، وذلك يتحقق داخل المدرسة وخارجها .

ومن جهة ثانية تضمن تكنولوجيا المعلومات مشاركة التلاميذ فى عملية تعلمهم بطرق أكثر فاعلية ، وذلك من منطلق الصلة الوثيقة بين التربية وعقل التلميذ من جهة ، وبين هذا العقل وتكنولوجيا المعلومات بعامة ، والذكاء الاصطناعى بخاصة .

ومن جهة ثالثة ، تتجلى مجالات تفعيل مبادئ حقوق الإنسان من خلال تكنولوجيا المعلومات ، على أساس منهجية قوامها ثلاث خطوات متدرجة ، هى : ١- الكمبيوتر كنشاط تعليمى مكمل غير اجبارى ، ٢- تكنولوجيا المعلومات كمادة تعليمية مستقلة ، ٣- تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية ، مع مراعاة أن قوة التداخل بين الثالوث السابق تمليه الفلسفة التعليمية السائدة ، وتحكمه الموارد والامكانات المتاحة من بشر وأماكن ومعدات .

ومن جهة رابعة ، يظهر الدور المهم لتكنولوجيا المعلومات فى مناهج حقوق الإنسان،من خلال خدماتها المرنة السخية فى خدمة : ١- المتعلم ، ٢- المدرس ، ٣- أغراض التدريب المهنى ، ٤- تطوير أداء الإدارة المدرسية ، ٥- تفعيل مهام

الإدارة المدرسية وواضعي السياسات التربوية ، ٦- تطوير المناهج الدراسية نفسها . بما يتواكب مع متطلبات العصر .

خلاصة القول ؛ تسهم تكنولوجيا المعلومات فى تفعيل حقوق الإنسان دراسياً فى مناهج التعليم ، من منطلق أن المعلومات ذاتها تمثل نشاطاً قائماً بذاته ، ومن منطلق أن المعلومات نفسها بمثابة مقوم أساسى فى جميع الأنشطة الأخرى دون استثناء وعلى رأس تلك الأنشطة النشاط المرتبط بالتعليم والتعلم .

دور تكنولوجيا التعليم في تنمية التلاميذ أخلاقيا وإنسانياً وفق مبادئ حقوق الإنسان

إعداد

د/ مجدي عزيز إبراهيم

كلية التربية بدمياط

فى كفايات سابقة من أصول بناء المنهج التربوى المعاصر ، حدد الكاتب مجموعة من الأفكار التى تمثل حجر الأساس لبناء المنهج التربوى المعاصر ، على أساس أنها تقدم للتلاميذ ما يحتاجون إليه من المهارات والمعارف التى تساعدهم على مواجهة التحديات التى قد تصادفهم فى مجتمع دائب التغيير ، وقائم على التكنولوجيا .

وفى الشأن السابق فيما يخص الجانبين : الأخلاقى والإنسانى ، ذكر الكاتب ما يلى :

- **الجانب الأخلاقى :**

يجابه الملايين فى شتى أنحاء العالم – على نحو مضطرد – عدداً من المعضلات والقضايا المتعلقة بالأخلاق والقيم الحساسة ، ذلك لأن الحدود بين مختلف بلاد العالم بمعناها التقليدى الضيق تلاشت الآن ، ويعود السبب فى ذلك إلى التقدم الهائل الذى أحرزته وسائل الاتصال ، وما ترتب على هذا التقدم من القدرة على الحركة بين مواطنى العالم ، وبذا تزايد احتكاك الشعوب ببعضها البعض الآخر ، وبالتالى أصبح الفرد فى أى وطن يستطيع بسهولة التعرف على حضارات الأوطان الأخرى ، كما يستطيع أيضاً الإلمام بما يجرى فى العالم من أحداث وتطورات ، والحقيقة ، أن القضايا التى تعانى حالياً البشرية منها ليست إلا انعكاسات لمثل هذه الاتصالات والاحتكاكات . فعلى سبيل المثال ، يقع الكثير من الأفراد فريسة للاضطرابات النفسية والقلق بسبب تعرضهم لأنماط من العقائد المختلفة التى لا يستطيعون أن يقبلونها ويتوافقون معها . أيضاً فإن مشاهد الحرب والموت والدمار ، كذا الأفراح التى يعيشها الآخرون ؛ الأفراح التى تلم بهم ، ليست إلا مؤثرات لها تأثير السحر على الأفراد ، لأنها تنتقل على التو إلى منازل الملايين من البشر من سكان الكرة الأرضية ، فنجد من يقبلها بسهولة ، ومن يعارضها بشدة ، وباختصار، لم يعد من السهل على أى إنسان أن يسلم – دون نقاش أو جدال – بمجموعة واحدة من القيم الموجودة مهما كانت ، وذلك فى ضوء الاكتشافات العلمية الحديثة وتنوع الحضارات وتضاربها .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يقود وضع العالم ومشكلاته المعقدة إلى كثير من المعضلات والمشكلات المتعلقة بالأخلاق القيمية . لذا تُثار الآن مثل هذه التساؤلات : ما المسالك التى من خلالها يمكن توفير حياة بسيطة للناس ؟ وكيف نوفر المساواة بينهم ؟ وماذا يجب

ن نفعل للمحافظة على بقاء الأطفال الذين لا يحصلون على الغذاء الجيد الكافى ؟ وكيف
ـفر لهؤلاء الأطفال صحة أفضل ؟ وهل يجب أن يُقلص الفرد القادر من ممتلكاته
خاصة ليساعد الآخرين ؟ وما الطرائق المناسبة التى يجب اتباعها لدحض ومقاومة
ميز بمختلف أنواعه ؟ نلاحظ أن المسائل المختلفة – ذات الارتباط بقضايا العدالة
لمساواة والصراع من أجل الحصول على الحقوق والفروق العنصرية وغيرها – تزداد
قيداً يوماً بعد يوم ، مما يزيد من صعوبة الوصول إلى حلول حاسمة لها ، حتى لقد
ـت الأوضاع الخاطئة نفسها حقيقة واقعة يقرها كثير من الأفراد ، كما أصبحت هذه
أوضاع من الأمور الأشد ألفه لدى الملايين من سكان العالم .

الجانب الإنسانى :

يشهد مجتمعنا اهتماماً متزايداً واضحاً نحو احترام الإنسان الفرد وتقديره ، لذا أقرت مصر وثيقة حقوق الإنسان ، كما أنها تسهم بجهود جبارة لتعضيد وتأييد جميع الأعراف الدولية الخاصة بحركات التحرر فى البلاد المغلوبة على أمرها . ومن جهة أخرى ، لا تتوان مصر لحظة واحدة لتوفير الحياة الحرة الكريمة لأبنائها دون تفرقة أو تمييز ، وهى بذلك تحافظ على إنسانية الإنسان المصرى .

ولكن عالمنا اليوم يمتلك من أسلحة الفتك والدمار ما هو كفيل بإنهاء الحياة على الكرة الأرضية فى دقائق معدودة ، ويمتلك فى ذات الوقت من الامكانات التكنولوجية العظيمة ما يمكنه من التحكم فى نفسه ، إذا كان الحال كذلك ، ينبغى إذن النظر إلى دعوى احترام كافة أفراد الجنس البشرى نظرة خاصة ، إذا كنا جادين بالفعل فى الدعوة إلى تعايش جميع الأفراد فى مختلف الأقطار حياة مزدهرة يسودها السلام والمحبُة والطمأنينة والوئام ، ولا يعكر صفوفها الخوف من شبح الحروب والمجاعات ، وذلك يدعو سكان هذه المعمورة أن يتعلموا كيفية الحرص الجاد علة بعضهم البعض ، والمشاركة الفعالة لبعضهم البعض فى السراء والضراء ، وبذا تضمن المحافظة على بقاء البشرية .

ويمكن تلخيص أهم مقومات الاهتمام بالإنسان فى الآتى :

- العمل على الارتقاء بالمستوى المادى لحياة الإنسان فى مختلف بقاع العالم ، كذا

العمل على احترام الذات لدى الأفراد . ويتحقق ذلك عن طريق تمكين الفرد من الحصول على عمل نافع مفيد ، وبذا تقوى ثقة الفرد بنفسه فيشعر بأنه عضو عامل له دوره الفعال فى مجتمعه كما يحس دوما بالأمن والأمان .

- الإيمان بقدرة الناس على التأثير الفعال فى تعديل ما يلم بهم وبغيرهم من أمور ، ويعنى ذلك الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير فى مجريات الأحداث ، وبقدرته على التعديل فى التوجيهات والأنماط الحياتية عبر تاريخه الطويل ، تبعاً لمقتضيات الظروف فى كل زمان ومكان .
- الثقة فى قدرة الناس على مشاركة الآخرين والتعلم منهم ، وهذه سمة ميز الله بها الإنسان دون سائر الكائنات الاخرى ، وحباه بها . ويتطلب تحقيق ذلك الانفتاح على الآخرين ، والحرص على اكتشاف الحقيقة ، والاهتمام بالدلائل العلمية ورفض القيم الغيبية ، كذا المحافظة على القيم الإنسانية ، ولتأكيد مضمون المحتوى الذى يدور حوله حديثنا الحالى ، يكون من المهم بمكانة طرح السؤالين التاليين :

١. ما مدى توافق تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً مع ما تحدده مبادئ حقوق الإنسان ؟

على أساس المعيار : تتحدد حقوق الإنسان وفق ما جاء فى مجموع الحقوق الأساسية التى وردت فى الوثائق الدولية ، والتى تكوت ما يسمى بالشرعية الدولية لحقوق الإنسان ، وأيضاً على أساس أن نظرية حقوق الإنسان تقوم على مبدأين رئيسين ، هما الحرية والمساواة ، نقول أن ما سبق يؤكد قوة التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ومبادئ حقوق الإنسان .

ولشرح ما سبق ، نقول أنه من منطلق الاعتراف بحرية الفرد المحددة حتى لا يتعاظم شأنه بما يخل بأساسيات الأمن والسلام الجماعيين ، وأيضاً بما لا يضر الآخرين أو يهددهم ، يكون الفرد قادراً على أن يتصرف بأمن وأمان فى نطاق الحدود المرسومة له .

هذا عن حرية الفرد ، أما عن المساواة ، فإنها تعنى المساواة فى المعاملة بين

جميع الأفراد بلا استثناء ، أى تعنى المساواة القانونية التى تكفل للأفراد قدراً متساوياً من الحقوق والحريات ، ومن الأعباء والواجبات ، سواء أكان ذلك على المستوى المعنوى أم المادى .

فى ضوء ما تقدم ، تقتضى قيم المجتمع الاجتماعية وجود علاقة قوية وتبادلية التأثير بين حقوق الإنسان والتزاماته ، وذلك يؤكد أهمية تحقيق التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ، ومبادئ حقوق الإنسان من أجل تحقيق الصالح المشترك .

ومن جهة ثانية ، فإن التوافق الذى أشرنا إليه فيما تقدم يكفل حق الإنسان فى التمتع بالحرية والسلام فى مجتمع ديناميكى ، يشحذ خياله ، ويثير أمله ، ويعمل على تحقيق أمانيه ، وفق قواعد المنافسة الشريفة دون غرور أو تجاوز .

ومن جهة ثالثة، يشير التوافق آنف الذكر إلى حق الإنسان فى التمتع بنماء المجتمع وتقدمه فى شتى المجالات والمناحى ، فذلك يفجر طاقات إبداعه ، ويوجه ملكاته لتحقيق مزيد من الاكتشافات ، ويجعله موهوباً فى وضع الحلول اللازمة لمواجهة المشكلات والمعضلات التى قد يقابلها فى حياته .

ومن جهة رابعة ، يوفر التوافق السابق الأمن والأمان والسكينة العامة لجميع الأفراد بلا استثناء ، لأنه مهما تعددت أو تنوعت الروابط والعلاقات بين الناس ، فإنها يجب أن تقوم على منهجية احترام الآخر من خلال تعيين حقوق وواجبات كل فرد ، بما لا يجوز على نظرائها بالنسبة للآخرين .

ومن جهة خامسة ، يبرز التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً ، ومبادئ حقوق الإنسان ، أهمية عدم انحراف السلطة السياسية فى ممارسة اختصاصاتها ، فالحد من تعسف السلطة يسهم فى قيام مجتمع سياسى منظم ، وبذلك لا يعانى من مظاهر الانتصار إذا حالف السلطة ، ولا يقع فريسة الهزيمة فى حالة عداءه للسلطة ، إذ يُنظر للكيان المعنوى لجميع الأفراد بلا استثناء تحت مظلة الدولة من حيث قوانينها وتشريعاتها ونظمها الثابتة .

٢. ما دور تكنولوجيا التعليم فى تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً وفق مبادئ حقوق الإنسان ؟

أجبنا فى السؤال الأول عن أهمية التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ، ومبادئ حقوق الإنسان ، وهنا نجيب عن دور تكنولوجيا التعليم فى تحقيق وتفعيل تلك التنمية ، وفى هذا الشأن نقول :

- **فيما يخص الجانب الأخلاقى :**

نلاحظ الآن أن بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التى صممت أصلا بهدف معالجة بعض القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق ، لا تفترض بشكل مسبق وجود إجابات دقيقة ووافية للأسئلة المطروحة على بساط البحث ، وإنما تسعى أولاً وأخيراً إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التى تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة فى هذا المجال ، وبالنسبة للدروس المهتمة بتعليم القيم ونشرها بين المتعلمين ، فإنها تكسبهم المهارات التى تساعدهم بدورها فى فرز القيم التى يؤمنون بها وتصنيفها والانتقاء من بينها ، واختبار مدى صحة الأعمال التى يقوم بها الطلاب ومدى تناسقها وتناغمها مع تلك القيم .

إن ترسيخ القيم الأخلاقية ، والتأكيد عليها ، والتوعية بها ، يحتاج إلى تضافر جهود جميع العاملين فى الحقل التربوى ، لأن هذه القيم لا يمكن أن تنمو بأى حال من الأحوال إلا فى ضوء مداولات صريحة يسودها الانفتاح ، والفكر الثاقب القادر على النقد ، والأساليب العقلانية ، وحرية الاختيار ، والإنصاف فى التحكم على الأشياء ، والقدرة على الابتكار ، والإيمان بالمساواة ، وهذه جميعها ليست بالأمور السهلة أو الهينة . لذا ، يؤكد رجال التربية ممن لهم اهتمامات خاصة بتعليم القيم والتوعية بها ضرورة مساعدة الناس على تنمية احساساتهم بالقيم التى يؤمنون بها ، وتعريفهم بالمهارات التى تمكنهم من توضيح تلك القيم للآخرين ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التى يؤمن وينادى بها المجتمع ، أو على أضعف الإيمان ألا تتعارض هذه القيم مع قيم المجتمع التى يقرها ، والتى تسود بين أفراده ، ومن ناحية أخرى ، يقترح علماء "الأخلاق" العمل على الإفادة من بعض شواهد المعضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل فى معالجتهم للقضايا الخلقية ، كما أنهم يقترحون أيضاً أسلوب المداولات والمناقشات الحرة وغيره من الأساليب الناجحة فى

تدريب الطلاب على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل ، وبذا ، يجب الإفادة من شتى الأساليب التى تساعد فى تعليم الطلاب الطرائق الصالحة لتوضيح القيم وتفسيرها والتوعية بها ، لأن ذلك يسهم فى تنمية رأيهم على التدليل والمناقشة الأخلاقية في عالم مضطرب كعالمنا ، يموج بالأحداث غير الأخلاقية من ناحية أخرى ، كما يعوزه الكثير والكثير من الاستقرار فى مختلف المجالات من ناحية أخرى .

إن تعريف الطلاب بأبعاد بعض النماذج والعينات الإنسانية التى تمثل قيماً تحوز إعجاب واحترام وانتباه هؤلاء الطلاب ، يعد أحد أساليب التربية الخلقية الفعالة الذى لا يقل فى قيمته وأهميته عن الأساليب الأخرى ، إلا أن تحقيق ذلك يعد مشكلة بالفعل، إذ أن العثور على نماذج إنسانية يرضى عنها الطلاب ويعجبون بها ليس أمراً سهلاً متاحاً ، وإنما تحقيق ذلك يزداد صعوبة يوماً بعد يوم ، وبخاصة أن وسائل الإعلام لا تسهم بجدية فى تنفيذ ذلك ، وأحيانا يكون دورها فى الاتجاه المضاد عندما تعرض النماذج السلبية . أيضا، قلما يسمع الطالب بأسماء الملايين من الأبطال الذين رغم أنهم يعملون بصمت ، وأمانة ، وحماس ، وحب ، ورغم أنهم يتصفون بكرم الأخلاق والتضحية ، ورغم أنهم لا يضنون بمد يد العون للآخرين ، فإنهم غير مشهورين ، لأن الأضواء لا تسلط عليهم ، وبذا فإنهم يكونون أحيانا على هامش السيرة ، وأحيانا أخرى يقعون فى دائرة الظل ، ويترتب على ذلك أن الطالب يواجه صعوبة كبيرة فى تذكر أسماء الأشخاص الذين يحوزون إعجابه ، والذين هم بمثابة المثل العليا له .

وحتى تستطيع المدرسة بمساعدة تكنولوجيا التعليم أن تسهم فى إكساب الطلاب التربية الأخلاقية اللازمة لهم ، والتى يحتاجون إليها فى حياتهم الخاصة والعامة ، يجب أن تقوم بدورها الكامل فى هذا المضمار ، وأحد طرائق تحقيق هذا الدور ، هو تعريف الطلاب بتشكيلة واسعة من النماذج الإنسانية ، وذلك يعنى تعريف الطلاب بالذين يستطيعون بطريقة أو أخرى أن يعرضوا أسمى ما تمتلكه الإنسانية من ضروب الفكر ، وأنماط السلوك . لذا ، يجب أن تتضمن هذه التشكيلة الذين قاموا

بأعمال خارقة تضفى عليهم صفة الشجاعة ، وبأعمال غير عادية رغم قلة إمكاناتهم ورغم الظروف الصعبة التى واجهتهم ، ورغم عدم تكافؤ فرصهم بالنسبة للآخرين ، وباختصار ، الذين استطاعوا رغم كل ظروفهم الصعبة إنجاز أعمال عظيمة أثناء فترات حياتهم ، وهؤلاء بالطبع ليس بالضرورة أن يكونوا من ذوى الشهرة الواسعة ، بل يمكن أن يكونوا من الناس العاديين الذين أسهموا فى خدمة المجتمع وتقديم العون للآخرين .

وهذه النماذج موجودة ومتوافرة فى كل مكان وكل زمان ، ويعملون فى كل حرفة فنجدهم بين العمال والفلاحين والموظفين والباحثين وغيرهم وغيرهم . ويتميز هؤلاء بالريادة والقدوة الحسنة فى مجال الأعمال التى يقومون بها ، إذ أنهم يتطوعون بتقديم الخدمات ، ويفكرون فى حل مشكلات المجتمع والآخرين ، ويعنون بالقضايا الإنسانية العامة هؤلاء هم الشرفاء الذين يتحلون ، ويتصفون ، ويتسمون بالصفات الجميلة التى تصوغ أروع ما فى روح الإنسان من معان ، وصفات سامية ، ونبيلة .

ومن ناحية ثانية ، فإن القواعد الأخلاقية السائدة بمثابة دستور ، لا يسمح للفرد أن يعبث بمواده ، أو أن يخل بنصوصه ، فإذا حاول أى فرد فعل ما تقدم ، سوف يعرض نفسه للعقاب المادى أو المعنوى ، إنه عندما يفعل ذلك فكأنما يخترق الحاجز الثقافى الذى وضعه المجتمع كدرع يقى أفراده من خطر الهز'ت الباغته التى تحدث فى المجتمعات . باختصار ، سيتعرض الفرد لهزة إذا أراد المساس بالأخلاق السائدة فى المجتمع ، لأنها بمثابة الأعراف التى تضبط تصرفات الأفراد وتضفى عليهم صفة القيمة والاحترام فى المنزل ، وفى العمل ، وفى النادى ، وفى أية وجهة يقصدونها.

ولكن ، ماذا يحدث للقواعد الأخلاقية المتعارف عليها إذا حدث تغيير اجتماعى وثقافى فى المجتمع نحو الأفضل .

سوف تجد القواعد الجديدة معارضة شديدة من أصحاب الامتيازات الذين يستفيدون من تطبيق القواعد القديمة . ومن ناحية أخرى ، سوف يجد كل فرد (من غير أصحاب الامتيازات) نفسه فى ربكة وحيرة ، إذ يجد نفسه ينجذب أحيانا نحو الجديد ، وأحيانا أخرى يجد أن الحنين للقديم يشده ، ولكن سوف يتغلب أحد الاتجاهين

على الآخر فى نهاية الأمر . لذا ، يجب أن يشرح المنهج بالتفصيل ملامح الشخصية الإنسانية ، كما ينبغى أن يبين دور الشخصية الإنسانية فى حياة الأفراد والجماعات على حد سواء . أيضا ، يجب أن يتصدى المنهج لموضوع الأثر المهم والخطير للتغييرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع على القواعد الأخلاقية السائدة وذلك بهدف اقتراح الطرق والوسائل ، والأساليب التى من شأنها أن تسهم بفاعلية فى تهيئة الأفراد من أجل مواجهة ما يستجد من أمور لابد منها ، مادامت تسعى إلى تحقيق الأفضل ، وذلك بدلا من التصدى لها بعنف ، ومحاولة مصارعتها بمرارة ، وبذا يمكن تخفيف وطأة وصدمة وقوع الجديد ، فيتقبله التلاميذ بقناعة كبيرة ، وبنفوس مستعدة راضية . باختصار ، يجب أن يقوم المنهج بتعريف التلاميذ أهمية وضرورة الالتزام بالأخلاقيات الجديدة التى تفرزها التغييرات الاجتماعية والثقافية ، ما دامت هذه الأخلاقيات تسعى جاهدة لبناء أو إعادة بناء المجتمع من جديد نحو الأحسن والأفضل .

ومن ناحية ثالثة ، يدخل التلميذ المدرسة مزودا ببعض الخلفيات الثقافية ، والاجتماعية . التى ترعرع فيها ، لذا ، فإنه يشعر ، ويفكر ، ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التى نشأ فيها . إن قرارات الفرد وأفعاله تتأثر تأثيرا مباشراً بخلفيته الثقافية والاجتماعية ، لأنها جزء لا يتجزأ من جذور ثقافته الأساسية وعليه ، ينبغى أن تحاول المدرسة تسخير جميع امكاناتها لوضع مرتكزات اجتماعية كافية تسهم فى تعديل القرارات والأفعال التى قد يمارسها بعض التلاميذ نحو الأفضل وأن تسهم فى تغذية وإثراء تلك القيم التى اعتادها الطفل فى قالب تربوى جميل ، وبخاصة إذا كانت تلك القيم تتعارض وتضاد القيم التى يقرها المجتمع ويوافق عليها.

إن إعادة التوازن إلى بعض المفاهيم والعادات السيئة ، ووضعها حيث يجب أن تكون ، ليس بالعملية الهينة أو البسيطة ، وذلك لأن وضع المنهج فى ظل فترة من الثبات الثقافى ليس بالأمر السهل أو الهين ، فما بالنا ونحن نعيش فترات التحول والتغيير الثقافى المحفوفة بالمشاكل والصعوبات . ما سبق ، يدعونا إلى تطبيق المبادئ والأساليب الديمقراطية التى توصلنا إلى الغايات المنشودة . ويتحقق ذلك عن

طريق إعادة النظر فى التربية ، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأفضل ، من حيث الأفكار ، والأهداف ، والمهارات ، والمثاليات الصالحة البناءه .

- **فيما يخص الجانب الإنسانى :**

وإذا كان علينا كأفراد تشجيع مقومات الاهتمام بالإنسان التى سبق الإشارة إليها وتدعيمها بقوة ، فإن على المدرسة مسئوليات أكبر وأعظم فى هذا الشأن ، وهذه تتمثل فى الآتى :

- إتاحة الفرص للطلاب لإثبات وجودهم وذلك بالسماح لهم بأن يتولوا كلمتهم ورأيهم بشجاعة فيما يفرض عليهم من أشياء .
- رعاية الطلاب والعناية بهم وتقديم المساعدة لهم .
- الإصغاء إلى آراء الطلاب وإن كانت مختلفة لآراء معلميهم . كذا ، عرض آراء الطلاب المختلفة وفحص أفكارهم فحصاً علمياً دقيقاً .
- إتاحة الفرص أمام الطلاب لإجراء التجارب ، والسماح لهم بعرض وجهات النظر المختلفة التى تبين عنها نتائج التجارب التى يقومون بها . وكذا ، إتاحة الفرص للحوار والمداولة بين الطلاب بعضهم البعض ، وبينهم ومدرسيهم .
- ينبغى أن تعمق جميع مداخل المنهج المدرسى لدى الطلاب فكرة الاهتمام بالإنسان ، وبذا ترتفع معنوياتهم ، ويقوى لديهم الأمل فى قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم بالتعاون والتفاهم فيما بينهم .

ومن ناحية ثانية ، أدى قيام الثورة الصناعية إلى تغيير المبادئ الاقتصادية التى كانت سائدة فى المجتمعات ، وإلى ظهور الحقائق التى كان الناس قد ألفوها . كأنها متناقضة ، وإلى اكتشاف أمور ومبادئ جديدة متداخلة ومتفاعلة ، بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال دراستها مجتمعه . أيضا ، فإن القواعد والقوانين التى تحدد العلاقة بين الأفراد ، تمثل النظام الذى يرتكن عليه الشعب . لذا ، يجب أن يتضمن المنهج دراسة القواعد والمبادئ التى بواسطتها يتمكن التلاميذ من فهم الاقتصاد ، والسياسة ، والمجتمع .

وحيث أن القواعد الأساسية التى تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع ، هى فى

الأصل قواعد أخلاقية ، لذا يجب أن يصبح محتوى المنهج الجديد اجتماعيا – أخلاقيا ، لأن ذلك سوف يساعد على انتشار الحقائق والمبادئ الجديدة . كما أنه يسهم فى إعادة بناء الدراسات المختلفة للأوضاع التى كانت سائدة من قبل .

ومن ناحية ثالثة ، تتأثر بدرجة كبيرة تصرفات الفرد بالمجتمع والثقافة اللتين فيهما ويترعرع ، لذا ينبغى أن تتوافق تصرفات الفرد مع تصرفات الآخرين .

وفى هذه الحلة يقبل الفرد بسهولة أن يكون عضوا فى الجماعة ، وأن يخضع لأنظمة الجماعة وقوانينها .

إن دور الفرد لهو مهم وخطير للغاية فى حياته ، وفى حياة الجماعة على حد سواء ، لذا فإن أى خلل فى تأدية الفرد لدوره ، سوف يؤدى بالضرورة إلى تضاؤل قدرة الجماعة على العمل بفاعلية ، وقد يصل الأمر إلى عرقلة وتقدم الجماعة . لذا، يجب أن يتضمن المنهج التعليمات التى تسهم فى خلق ديناميكية فعالة للأدوار التى ينبغى أن تقوم بها الجماعة ، وأن يتضمن التوجيهات التى تعمل على وضع أبعاد الاستراتيجية التى تؤدى إلى تكوين الديناميكية المرتكزة على أسس منظمة لتسهم فى خلق الفرد الديناميكى ، إذ أنها تقوم على انفعال وتفاعل الفرد مع الآخرين .

وتتمثل أبعاد هذه الديناميكية فى الآتى :

*يلعب الفرد أدوار مختلفة ضمن الجماعة التى ينتمى إليها .

*يعبر الفرد ويدافع عن آرائه وأفكاره بحرية تامة .

*يقوم الفرد بنقد وتحليل بعض الأمور التى تستعى ذلك .

*تصل المجموعة للموضوع الذى تتبناه بعد استعراض ، ودراسة مختلف الآراء ، والأفكار ، والأدوار المختلفة للأفراد .

*يرتكز حل الموضوع الذى تبنته المجموعة على عدد من الأسباب الموضوعية التى دعت للأخذ به دون غيره .

*تصاغ النتيجة التى يتم الوصول إليها بصورة منطقية .

<u>خلاصة القول :</u>

يمكن إيجاز الحديث السابق فى قولنا بأن المدرسة مستعينة بتكنولوجيا التعليم

يمكنها بناء وتصميم مناهج دراسية جديدة تلائم الواقع القائم ، وتستشرف المستقبل القريب ، بشرط أن تركز هذه المناهج على الجانبين الأخلاقى والإنسانى للتلاميذ . وفى هذا الشأن يظهر الدور الرائع لتكنولوجيا التعليم ، إذ أنها تسهم فى إعداد التلاميذ الأكفاء ، الذين يستطيعون أن يعيشوا ، وأن يتعايشوا فى الوقت نفسه فى عالم المستحدثات والمستجدات التقنية ، حيث باتت مبادئ حقوق الإنسان وثيقة قائمة مفروضة على الإنسان فى كل زمان ومكان ، وعلى الإنسان أن يلتزم بما جاء بتلك الوثيقة ، وأن يعمل ويؤكد الجوانب الأخلاقية والإنسانية التى جاءت بها ، والتى أقرتها كأحكام ضابطة على المستويين الفردى والجمعى معاً .

القيم في الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها

إعداد

د/ جبر محمد عبد الله الكولي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

نائب عميد كلية التربية - البيضاء

رئيس قسم العلوم التربوية

كلية التربية البيضاء - جامعة ذمار

د / جبـر محمد عبد الله الكولي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

مقدمـــــة :

يقع على عاتق الدراسات الاجتماعية دور كبير لتعزيز القيم المرغوبة وتطويرها في المجتمع ، وذلك لما لهذه الدراسات من دور حيوي في تنمية القيم . وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي تعتبر عنصراً أساسياً في عملية اتخاذ القرار الذي يعتبـر مـن المهـارات الأساسية التي تؤكد عليها الدراسات الاجتماعية وتوليها اهتماماً بالغاً ، إلا أنها غير كافية . إن اتخاذ القرار العقلاني المنطقي يتطلب أن يحـدد المـتعلم قيمـه ويوضـحها ويربطهـا بالمعلومات التي استنتجها ، حيث إن العنصر القيمي يعتبر جزءاً مهماً فـي عمليـة اتخـاذ القرار وتعتبر القيم هدفاً أساسياً للدراسات الاجتماعية ، وترى وجوب تضـمين القـيم فـي مناهج هذا الحقل من رياض الأطفال إلى ما بعد المرحلة الثانوية .

و تعتبر القيم من أهم الدعامات الأساسية التي يقوم عليها أي مجتمع ، كمـا أنهـا تمثل أهدافاً ينشد تحقيقها لأنها تعتبر من مقومات التقدم والتطور لمـا لمهـا مـن مكانـة جوهرية في الحياة الاجتماعية في جميع مجالات النشاط البشري .

والجانب الوجداني أو العاطفي يشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامـات والمواقف والاتجاهات والقيم ، ولا يخفى ما لهذا الجانب من أثر بالغ فـي توجيـه سـلوك المتعلم لما هو مرغوب من قبل مجتمعه (الشعوان) .

وعلى الرغم من أن الأهداف التربويـة تشـمل المجـالات المعرفيـة والمهاريـة والوجدانية ، إلا أن التدريس في مدارسنا يولي الجانب الأول اهتماماً بالغـاً علـى حسـاب الجانبين المهاري والوجداني .

وسوف يقوم الباحث بتحديد معنى القيم وإبراز أهميتها والتعـرف علـى أنواعهـا وعرض بعض الطرق المناسبة لتدريسها في حقل الدراسات الاجتماعية .

وتبرز أهمية البحث لارتباط القيم الوثيق بالدراسات الاجتماعية ولما لهـا مـن دور كبير في توجيه سلوك المتعلم لتحقيق هدف الدراسات الاجتماعية ، وهو إعـداد المـواطن الصالح . وتسعى هذه المقالة إلى تأكيد أهمية القيم فـي مجـال الدراسـات الاجتماعيـة ، ولتحقيق هذا الهدف ، فإن الباحث سوف يقوم باسـتعراض بعـض الأدبيـات ذات الصـلة بموضوع البحث واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريس مفهوم القيم .

في ضوء ما تقدم ، فإن البحث يهدف إلى تأكيد أهمية تعلـيم القـيم فـي الدراسـات الاجتماعية وتحديد معناها والتعرف على أنواعها واقتراح بعض الطرق المناسبة لتدريسها .

تعريف القيم :

جميع الفلسفات على أن القيم عبارة عن المعايير التي توجه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه . سوف يعرض الباحث العديد من التعاريف يحاول بعدها استخلاص تعريف للقيم في ضوء خصائصها التي سترد في التعاريف التي سيتم عرضها .

فقد عرف (يوسف) القيمة بأنها عبارة عن كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية ، وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام .

ويرى (خليفة)أن البعض يعتبر القيم تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية موجهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني ، سواء التفضيل الناشئ عن التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً .

ويعرف (الدشي)القيم بالمفهوم الحديث على أنها دوافع لحاجات الإنسان المختلفة في حياته الفسيولوجية ورغباته النفسية والاجتماعية أو مطالبه المتسامية فوق هذه وتلك .

ويتصور (أحمد) أن القيم عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما ، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية ، وتكون لها القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية ، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا .

وترى (دياب) أن القيمة عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب في والمرغوب عنه من السلوك .

ويرى (زاهر) أن القيم عبارة عن مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات ، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتماماته .

أما (اللقاني وزميلاه ، ١٩٩٠م) فقد أشاروا إلى تعريف كاظم الذي يعتبر القيم موجهات أو العمل الذي يدفع الفرد في المواقف الاجتماعية ، فتحدد له أهدافه العامة والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي . كما عرفوا القيم بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد بعد أن يختارها غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى ، فهي موجهات أو محركات للسلوك الإنساني وليست أشياء مادية ، ولكنها معايير للسلوك يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها .

أما (السلمان ١٩٩٧م) فقد أورد في بحثه العديد من التعاريف التي توضح تباين وجهات نظر من تناولها . ومن هذه التعاريف ما يلي :

١. تعريف جاك وبلانو Jacke and Blano في " قاموس العلوم السياسية " الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن مفهوم لما هو مرغوب ، ونافع وتعرف في بعض استعمالاتها على أنها الشيء المرغوب والمفيد نفسه ، وهي تعكس ما يريده الشخص من أهداف و أفضليات وغايات مرغوبة ، وقد تعكس ما هو جيد وصحيح ، وما يستحسن أن يعمله الفرد أكثر مما يريد عمله .

٢. تعريف جود Good الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام .

٣. تعريف كلوكهن Kluckhuhn الذي يرى أن القيمة عبارة عن تصور أو إدراك واضح أو ضمني ، يميز بواسطتها الفرد أو الجماعة للمرغوب فيه الذي يؤثر في انتقاء الطرق والوسائل أو غايات العمل المتيسرة .

٤. تعريف بيلز Bills وزميلاه الذين يرون أن القيمة عبارة عن سمة trait يعتقد الفرد بأنها مرغوبة .

٥. وقد اشتق السلمان تعريفاً للقيم مضمونه أن القيم عبارة عن مفاهيم لأهداف ، ومعايير حكم ، يكون تحصيلها مرغوباً فيه من قبل أفراد المجتمع ، إيجابية ، ضمنية أو صريحة تستنتج من السلوك اللفظي .

كما أورد (كنعان١٩٩٠م) في رسالته العديد من التعاريف للقيم منها :

١) تعريف وايت White الذي يرى أن القيمة عبارة عن هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئاً مرغوباً أو غير مرغوب لذاته

٢) تعريف شابلن Chaplin الذي يرى أن القيمة عبارة عن غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوباً فيه .

٣) تعريف الهيني أن القيمة سلبية أو إيجابية تشير إلى أنها مفهوم عما يعتبر مرغوباً من الأهداف ومعايير الحكم ، وهي يمكن أن تكون ضمنية أو صريحة

٤) تعريف أبيض التي تعتبر القيم خيوطاً أساسية في نسيج الشخصية الإنسانية ، وتعرفها بأنها الأمور المادية أو المعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم .

وعند تدقيق النظر في التعاريف السابقة يلاحظ أن معظمها أكد على أن القيم عبارة عن مقاييس أو معايير أو قوانين أو مبادئ لإصدار حكم على ما هو ذو قيمة ومرغوب من قبل المجتمع ، حيث ورد هذا التأكيد في تعريفات كل من أحمد دياب ، واللقاني . كما يلاحظ

أن بعض التعاريف اتفقت على أن القيم إما أن تكون ضمنية أو صريحة ، وقد ورد هذا التمييز في تعريفات كل من كنعان والسلمان .

ويتفق الباحث مع ما ورد في التعريفات السابقة من تأكيد على أن القيم عبارة عن معايير تهدف إلى إصدار حكم يوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه اجتماعياً .

وبناءً على ما سبق نستخلص من التعاريف السابقة أن القيم يمكن تعريفها على اعتبار أنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية ، ضمنية كانت أم صريحة ، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه .

وخلص (كنعان ١٩٩٠م) في رسالته إلى تعريف القيم التعريف المطول التالي : " القيم هي معيار للحكم على كل ما يؤمن به مجتمع ما من المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده ، حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته ، وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه ، يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته "

أنواع القيم :

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل للقيم ، ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات .

وتؤكد (دياب ١٩٩١م) على ما ذهب إليه زاهر : " نحن لم نكتشف بعد أي تصنيف شامل للقيم " وقول سورلي : " من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم " . إلا أنها ترى – وعلى الرغم مما ذكر – أن التصنيف يعتبر من ألزم اللزوميات وتتفق في الرأي مع أندرسون عالم الكيمياء العضوية المعروف عندما يقول : " فما دمنا في مجال البحث العلمي فإن أي تصنيف أياً كان خير من عدم التصنيف " .

أشار (زاهر ١٩٩١م) إلى ثلاثة تصنيفات يراها ضرورية لتحديد أنواع القيم وهي :

١) تصنيف سبرينجر العالم الألماني في كتابه " أنماط الناس " **Types of Men** ، حيث تصور إمكان تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استناداً إلى غلبة واحدة من القيم عليهم حسب محتواها أو حسب ما تعكس من أنشطة إنسانية :

(أ) القيمة النظرية .

(ب) القيمة الاقتصادية .

(جـ) القيمة الجمالية .

(د) القيمة الاجتماعية .

(هـ) القيمة السياسية .

(و) القيمة الدينية .

يرى (زاهر ١٩٩١م) أن هذا التقسيم للقيم لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد ، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفاً ، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقاً لمحور واحد فقط هو " مضمون القيم " ويغفل محاور أخرى أن تصنف حولها القيم .

كما أنه يتناسى أن القيم مهما كان مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق .

٢) تصنيف موريس للقيم وفق مستوياتها ، فهناك القيم الشخصية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية .

٣) تصنيف ريشر الذي يرى تصنيف القيم وفق محكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقيض) على النحو التالي :

(أ) معيار الذاتية – الموضوعية .

(ب) معيار العمومية – التخصيص .

(جـ) معيار النهائية – الوسطية .

(د) معيار المضمون كأن تكون هناك قيم أخلاقية وقيم تختص بالعمل .

(هـ) معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها .

وأشار (كنعان ١٩٩٠م) إلى إمكانية تصنيف القيم حسب شدتها وعموميتها ووضوحها وديمومتها ، حسب ما أشار إلى ذلك العديد من المهتمين بتصنيف القيم .

أما (دياب ١٩٩١م) فقد صنفت القيم وبشكل مفصل حسب أبعادها إلى .

١. بُعد المحتوى **dimension of content**

٢. بُعد المقصد **dimension of intent**

٣. بُعد الشدة **dimension of intensity**

٤. بُعد العمومية **dimension of generality**

٥. بُعد الوضوح **dimension of explicitness**

٦. بُعد الدوام **dimension of permanency**

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد :

١) بُعد المحتوى : وترى دياب أن أفضل تقسيم للقيم حسب بُعد المحتوى الذي سبقت الإشارة إليه وقسم القيم إلى ستة أقسام هي :

(أ) القيم النظرية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة والأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء .

(ب) القيم الاقتصادية : ويلاحظ أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوم الأشياء والأشخاص تبعاً لمنفعتها،وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال

(جـ) القيم الجمالية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق ، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي .

(د) القيم الاجتماعية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس ، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات .

(هـ) القيم السياسية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص .

(و) القيم الدينية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري ، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه .

٢) بُعد المقصد : تقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين :

(أ) وسائلية **instrumental values** ، وهي القيم التي ينظر إليها على أنها وسائل لغايات أبعد ، فالحرب قيمة وسائلية لتحقيق الترقي .

(ب) هدفية أو غائية **goal values** ، وتعرف أحياناً بالقيم النهائية **ultimate values** ، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها .

٣) بُعد الشدة : تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتاً كبيراً ، وتقدر بدرجة الإلزام التي تفرضها ، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من مستويات الشدة ، وهي :

(أ) ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية) ، وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالاً وثيقاً بالمبادئ التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيها التي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والعقائدية .

(ب) ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية) ، وهي القيم التي يشجع المجتمع أفـراده على التمسك بها ، ولكنه لا يلزمهم مراعاتها إلزاماً يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها ، وليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الملزمة .

(جـ) ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية) ، وهي القيم التي يحس الناس اسـتحالة تحقيقها بصورة كاملة ، ومع ذلك فإنها كثيراً ما تؤثر تأثيراً بالغ القوة في توجيه سـلوك الأفراد ، ومن أمثلتها القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان .

٤) بُعد العمومية : وتقسم إلى قسمين ، قيم عامة ، وقيم خاصة .

(أ) القيم العامة : وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عـن ريفـه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة ، ومن أمثلة القيم العامة في المجتمع الإسلامي الاعتقاد بأهمية الدين والأسرة .

(ب) القيم الخاصة : وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو طبقة أو جماعة خاصة . ومن أمثلة القيم الدينية العامة في المجتمع السعودي الحرص على إخراج زكاة عيد الفطر المبارك في شهر رمضان ، ومن أمثلة القيم العامـة الأخلاقية في المجتمع السعودي ذبح الخرفان إكراماً للضيف

٥) بُعد الوضوح : وتقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية .

(أ) القيم الصريحة : وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام . ومن أمثلـة القـيم الصريحة قول الفرد إنني وطني أحب وطني وأضحي من أجله ، هذا تصريح بحب الوطن ، وتعبير عن الحس الوطني لفظياً .

(ب) القـيم الضـمنية : وهـي القـيم التـي يسـتدل علـى وجودهـا ، وتسـتخلص من ملاحظة سلوك الأفراد ، وهي القيم الحقيقية لأنها تندمج في سلوك الإنسـان . ومـن أمثلة القيم الضمنية قيام الفرد بالتطوع بحمل السلاح للدفاع عن وطنه ، وسلوكه هذا يعبر عن قيمة حقيقية هي عمق الولاء للوطن دون الحاجة للتعبير عن ذلك لفظياً .

٦) بُعد الدوام : وتقسم إلى قيم عابرة وقيم دائمة .

(أ) القيم العابرة : وهي الوقتية العرضية القصيرة الدوام السريعة الزوال ، مثـل قـيم (الموضات) ، ومثل هذه القيم لا تكون لها صفة القداسة التي تتصف بها القيم الدائمة .

(ب) القيم الدائمة : وهي القيم التي تبقى زمناً طويلاً – ويقصد بذلك الدوام النسبي – في نفوس الناس وتنتقل من جيل إلى آخر ، مثل القيم ذات العلاقة بالتقاليد والعادات والقـيم الروحية .

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه زاهر من صعوبة تقديم تصنيف يتفق عليه الجميع ، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف وأن القيم إما أن تكون فردية تغلب عليها صفة الاتجاه أو جماعية تغلب عليها صفة القيم .

يتبين من العرض السابق أنه – وعلى الرغم من صعوبة تصنيف القيم – إلا أن العديد من محاولات التصنيف تشير ، ولكل وضوح ، إلى أهمية تحديد أنواع القيم لما لذلك من أثر بالغ في تسهيل دراسة موضوع القيم .

ويمثل تصنيف دياب سالف الذكر تبويباً شاملاً لجميع أنواع القيم ويتسق مع تحقيق أهداف هذه المقالة .

أهمية القيم في التدريس :

القيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات ، وتعتبر من أهم مرتكزات التربية ، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي ، كما أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى الفردي .

يرى (خليفة ١٩٩٢م) أن أهمية دراسة القيم تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه المهني ، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن ، مثل علماء الدين ، ورجال السياسة ، والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم . كما يرى أن للقيم دوراً مهماً في عمليات التعليم learning والتعليم teaching ، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة .

فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة ، وكيف ترتقي هذه القيم والأبعاد التي تنظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية .

ويؤكد (خليفة ١٩٩٢م) على أن للقيم دوراً في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ ، حيث أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى :

(أ) زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي .

(ب) زيادة ابتكار التلاميذ .

(جـ) زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي .

ويوضح (الشعوان ١٤١٣هـ) أن أهمية القيم تتبين في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه في التدريس ، فنسق القيم الذي بيناه يعتبر مصدراً في عملية التخاطب مع تلاميذه ؛ لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها ما يلي :

(أ) التعليم كوسيلة لتحقيق الذات . لذلك لابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات .

(ب) تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه .

(جـ) إتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية .

(د) التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها .

(هـ) تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد .

(و) تقدير العمل كقيمة غائية .

(ز) الصدق والإخلاص في الأداء .

(حـ) السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .

(ط) تقبل النقد .

(ي) الإيمان بأهمية العمل الجماعي .

نخلص مما سبق أن القيم تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات .

طرق تدريس القيم :

من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك ، لأن كل ما يقوله ويفعله يعكس ما يقوله ويراه مهماً ، أو يعتبره غير مرغوب فيه .

وتدريس الدراسات الاجتماعية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم ، لأن الدراسات الاجتماعية لا يمكن فهمها بمعزل عن القيم . وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة ، فإنها تعتبر مصدراً مهماً للقيم ، وهذا ما أكد عليه (اللقاني ١٩٧٩م) الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتيحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها .

يؤكد (الشعوان ١٤١٣هـ) على فكرتين أساسيتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء في مناقشة طرائق تدريس القيم وهما :

الأولى : أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات يتعذر اجتنابها كنتيجة للتدريس .

الثانية : أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جو من الاحترام وتغلب على طرائق تدريسه التشويق والحيوية ، وتتوافر فيه أنشطة تثير استجابة عاطفية ، لأن القيم والاتجاهات ذات جذور انفعالية .

ويخلص الباحث من العرض السابق إلى أن تدريس القيم يعتبر أمراً إلزامياً للمعلم ، سواءً خطط له أم لا ، كما يتبين أن الطرائق التي تغلب عليها الحيوية والتشويق تؤدي إلى

تحقيق نتائج إيجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة ، وقد عرض (زاهر ١٩٩١م) العديد من طرائق التدريس نجملها فيما يلي :

١. القدوة الحسنة : ويتم هذا إما مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار ، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي ، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي والحاضر عن أحداث أو إنجازات تستحق أن تكون قدوة حسنة يحتذى بها .
٢. الإقناع : وذلك بعرض الحجج المقنعة للمستمع التي تحطم الفكرة أو الرأي المضاد .
٣. تحديد نواحي الاختيار : ويتم ذلك بإعطاء التلاميذ بدائل للاختيار منها أو لا تدع لهم مجالاً للاختيار بعرض بدائل لا يرغبونها .
٤. الخضوع لقوانين وقواعد : تحتم على الفرد سلوكاً معيناً : وذلك بوضع الفرد بصورة مستمرة تحت المراقبة كأن يسلك خوفاً من عقاب أو طمعاً في ثواب .
٥. الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية : وهي سريعة المفعول ، ويكفي أن تقول للمتعلم إن الدين يأمر بكذا حتى يخضع لما تقوله .
٦. اللجوء إلى ضمير الفرد : وذلك على اعتبار أن لكل فرد في أعماقه صوتاً يمنعه من ارتكاب الشر أو الخطأ .

كما أكد(زاهر ١٩٩١م) أن بعض هذه الطرائق أو كلها أثبتت نجاحاً كبيراً في تكوين القيم فيما مضى ، إلا أن التطور والاتجاه نحو التركيز على حرية الفرد في وقتنا الحاضر أدى إلى البحث عن طرائق جديدة .

ويعتقد الباحث أن الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية ، وتؤكد على استخدام طرق التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء ، والتي تثمن التعلم الداخلي تدعونا إلى التنويع في طرق تدريس القيم وتبني الطرق الحديثة التي تلاءم طبيعة المعلم ، وتستحوذ على إهتماماته وتبرز شخصيته وتراعي حرية الفرد ، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .

طرق تدريس القيم :-

إن القيم تُدرس بطرائق مختلفة تتدرج من التعليم المباشر للقيم أو غرس القيم إلى تحليل القيم وتوضيحها . ويركز العديد من المهتمين بحقل الدراسات الاجتماعية على أربع طرائق رئيسة لتدريس القيم هي (الشعوان ١٤١٣هـ)

١. غرس القيم **values inculcation**
٢. توضح القيم **values clarification**

٣. تحليل القيم values analysis

وفيما يلي عرض لهذه الطرائق .

١) غرس القيم :

ويطلق على هذا الأسلوب في بعض الأحيان التعليم المباشـر للقـيم ، إن القـدوة الحسنة هي أهم أساليب هذه الطريقة ، كما يتم ذلك عن طريق صنع النماذج كأمثلة يُقتدى بها لقيم مثل الأمانة والعدل والتعاون وغيرها من القيم المرغوبة التي يمكـن أن يقـوم بدورها المعلم أو بعض التلاميذ .

إن طريقة غرس القيم قد استخدمت عبر التاريخ الإنساني كأسلوب لصياغة السلوك ، وأن غرس القيم يشير إلى عملية يتم خلالها التأثير على الآخرين عن طريـق الإعـادة المتكررة أو الإلحاح . ويعتمد غرس القيم على الافتراض المنطقي القائل إنك إذا أخبـرت شخصاً ما بأمر ما بصورة كافية فإنه عاجلاً أو آجلاً سوف يتصرف بنـاءً علـى ذلـك . ويتكون غرسُ القيم من مرحلتين هما :

(أ) مرحلة تحديد القياس أو القيمة المرغوبة .

(ب) مرحلة إتاحة الفرصة للتعزيز المتسق الثابت سلباً أو إيجابـاً . ومثـال علـى ذلـك يستطيع المعلم الذي يرغب غرس قيمة النظافة في نفوس تلاميذه خلال المرحة الأولى أن يعبر عن بعض السلوك المرغوب بصورة بالتأكيد على أهمية النظافة وأنها من الإيمان ، أو بصورة غير لفظية بالإشارة أو الحركة دون استخدام الكلمات ، كما يمكن التعبير عـن أهمية النظافة باستخدام أسلوب القدوة الحسنة بأن يكون المعلم نموذج يُقتدى .

أما المرحلة الثانية (مرحلة التعزيز) ، فإنها يمكن أن تأخذ صيغاً متعددة سـلباً أو إيجاباً ، ويعبر عنها بصورة لفظية أو غير لفظية . ففي مثال تدريس قيمة النظافة يـتعلم التلاميذ معنى هذه القيمة من خلال التعزيز السلبي ، كأن يقول المعلم للتلميذ كم مرة قلت لك أن تهتم بنظافة دفترك ؟ وهذه الصيغة في الواضح ليست سؤالاً وإنما تعزيـزاً سـلبياً على صيغة سؤال . وقد يكون التعزيز غير لفظي ، كأن ينظر المعلم إلى كراسـة التلميـذ ويعبر عن امتعاضه بأن يهز رأسه بصورة سلبية للدلالة على عدم الرضا . وفـي حالـة التعزيز الإيجابي اللفظي ، يمكن أن يقول المعلم للتلميذ إنك تستحق الشكر علـى نظافـة كراستك ، ويمكن أن يقوم المعلم بعرض كراسة هذا التلميذ على زملائه إشارة إلى نظافة هذا التلميذ . وفي حالة التعزيز الإيجابي غير اللفظي ، فإن الابتسامة عنـد النظـر إلـى الكراسة وهز الرأس بطريقة تشير إلى الرضا عن نظافتها تعتبر مؤشرات غيـر لفظيـة وواضحة لتعزيز غرس قيمة النظافة في نفس التلميذ .

٢) توضيح القيم :

يهدف توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده الانفتاح ، ويستطيع خلاله كل تلميذ أن يعبر عن رأيه بحرية أو أن يلتزم الصمت في حالة عدم الرغبة في المشاركة . ويعتبر توضيح القيم أسلوباً محايداً ، يعني عدم محاولة طبع أو غرس قيمة معينة في الذهن كما هو الحال في طريقة غرس القيم ، ولكن وبدلاً من ذلك يحاول المعلم تكوين القيم لدى التلاميذ عن طريق إتباع العملية القيمية التي تعتمد على ثلاث مراحل هي : التقدير ، والاختيار ، والعمل ، وهذه المراحل الثلاث تتكون من ست خطوات هي :

١. التقدير والتعزيز للمعتقدات والسلوك .
٢. تأكيد ما تم تقديره عندما يكون ذلك مناسباً .
٣. الاختيار من متعدد .
٤. الاختيار بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار .
٥. الاختيار بحرية .
٦. العمل باتساق متكرر .

وتهدف طريقة توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على استخدام الخطوات الست سالفة الذكر في حياتهم اليومية ، وتطبيق القيم التي يؤمنون بها ، والقيم التي سوف تنبثق وتتكون لديهم لاحقاً .

٣) تحليل القيم :

التركيز في هذه الطريقة لتدريس القيم يعتمد على التحليل ، وتتخلص الفكرة في فحص السؤال القيمي بشكل دقيق ، وعدم الاعتماد على اتخاذ موقف أو تحديد رأي ثم تبرير ذلك الرأي ، ولكن طريقة تحليل القيم تشجع التلاميذ على تجنب اتخاذ موقف حتى يقوموا بتحليل القيمة إلى تزويدنا بأسلوب واضح لتطبيق طريقة علمية ومنطقية للمسائل العامة .

ويرى [الشعوان ١٤١٣هـ] أن العناصر الجوهرية لتحليل السؤال القيمي أو القضية المطروحة للمناقشة تتلخص في الخطوات التالية :

١. تحديد الموضوع .
٢. توضيح السؤال القيمي أو الموضوع .
٣. جمع وتنظيم الشواهد .
٤. تقويم صحة وعلاقة الشواهد .
٥. تحديد الحلول الممكنة .

٦. تحديد وتقويم النتائج المحتملة لكل حل من الحلول الممكنة .

٧. الاختيار من متعدد .

٨. اتخاذ القرار والعمل به .

أما (عويس ١٩٩٧م) فقد حدد ستة عناصر أساسية لتحليل السؤال القيمي أو المسألة المراد تدريسها وهي :

١) توضيح أو تعريف السؤال القيمي أو المشكلة : ما هي المشكلة ؟ ما المسألة أو المسائل المتضمنة ؟ ما المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف ؟ ما الشيء الذي يحتاج إصدار حكم ؟

٢) جمع الحقائق ذات المعنى : ما الحقائق المتوافرة ؟ هل تحتاج إلى حقائق إضافية ؟ ما الفرق بين الحقائق والآراء ؟

٣) تقويم القيم : كيف يمكن التأكد من صحة الحقائق المدعومة بالشواهد ؟ وما رأي الخبراء ؟

٤) اختيار الحقائق ذات الصلة وتوضيحها : ما الحقائق ذات الصلة بالمسألة أو المشكلة ؟ ما هي الحقائق التي نحتاجها لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار ؟

٥) إصدار حكم مبدئي أو قرار : ما هو الحكم أو القرار المعقول ؟ وما هي أسباب إصدار هذا الحكم ؟

٦) اختبار المبدأ القيمي المتخذ في الحكم أو القرار : هل يمكن استخدام هذا الحكم أو القرار في حالات أخرى ؟ هل هو حكم أو قرار متسق مع قيم مهمة أخرى ؟ هل ينسحب على الجميع ونحن من ضمنهم ؟ ما هي النتائج التي يمكن أن تترتب على تبني القرار بشكل عالمي ؟

ويرى الباحث أن تدريس القيم أمر يتعذر اجتنابه بالنسبة لجميع المعلمين ، خاصة معلم الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من ارتباط وثيق الصلة بالقيم ، ويخلص الباحث إلى أن التنويع في طرق تدريس القيم يضفي على العملية التعليمية روح الحيوية ، وأن تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريس القيم مثل طريقة توضيح القيم وطريقة تحليل القيم يشجع التلاميذ على التفكير والتأمل .

الخلاصة

عرض الباحث تعريف القيم ، وخلص إلى أنها عبارة عن مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية ، ضمنية كانت أم صريحة ، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه . وحدد الباحث أنواع القيم حسب أبعادها إلى بعد المحتوى ، وبعد القصد ، وبعد الشدة ، وبعد العمومية ، وبعد الوضوح ، وبعد الدوام ، وأكد الباحث على أهمية القيم في التدريس ، خاصة تدريس الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما لها من صلة وثيقة بالمجال الوجداني ذي التأثير البالغ في تدريس القيم ، كما عرض الباحث في نهاية بحثه بعض طرائق تدريس القيم وهي :

١. غرس القيم **values inculcation**

٢. توضح القيم **values clarification**

٣. تحليل القيم **values analysis**

وأكد الباحث على أنه من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم لأن ما يقوله ويفعله يعكس ما يقوم به .

المراجـــــــــــــع :

١) الشعوان ، عبد الرحمن بن محمد . مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤١٣هـ .

٢) يوسف ، عبد التواب . " الطفولة والقيم " القيم التربوية في ثقافة الطفل . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥م .

٣) خليفة ، عبد اللطيف محمد . ارتقاء (دراسة نفسية) . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٢م .

٤) الدش ، محمد محمود . نحو قيم جديدة في التربية . القاهرة : الهيئة العامة المصرية للكتاب ، ١٩٨٧م .

٥) أحمد لطفي بركات . القيم التربوية . الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٩٨٣م .

٦) دياب ، فوزية . القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٩١م .

٧) زاهر ، ضياء . القيم في العملية التربوية ، معالم تربوية . القاهرة : دار الكتاب للنشر ، ١٩٩١م .

٨) اللقاني ، أحمد حسين وزميلاه . تدريس المواد الاجتماعية . جـ٢ . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٠م .

٩) السلمان ، عبد العالي محمد . " القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية . " رسالة ماجستير غير منشورة " كلية التربية ، جامعة بغداد ، الجمهورية العراقية ، ١٩٩٨م .

١٠) كنعان ، أحمد علي . " القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال : دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري " . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السعودية ، ١٩٩٠م .

١١) مبارك ، يوسف فتحي . " بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم " . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثالث ، ١٩٩١م .

١٢) اللقاني ، أحمد حسين وزميلاه . المواد الاجتماعية وتنمية التفكير . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٩م .

١٣) عويس ، عفاف أحمد . دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل : القيم التربوية في ثقافة الطفل . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٧م .

حقوق الانسان كما ينظمها الاسلام
ودور التربية في توجيهها

إعداد

د. فتحي محمد حسين معبد

كلية التربية بالإسماعيلية

قسم أصول التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

ظهر الاسلام في الجزيرة العربية في وقت هيمنت فيه دولتا الفرس والروم على مقدرات تلك المنطقة كل منها تتنازع أساليب الريادة والسيادة على تلك المنطقة.

ودان العرب بالولاء لهاتين الدولتين ، ولبعض القوى التي ظهرت في المنطقة كالأحباش ، وتعددت الديانات ، والملل ، وإنتشرت عبادة الأصنام والأجرام حتى كادت تغطي معظم أنحاء الجزيرة العربية.

قوبل الإسلام في بداية ظهوره بالرفض والإستنكار من قبل القوى التي أحست بالخوف على مكانتها الدينية والزمانية .. لكن رغم صعوبة تلك القوى وتكاثرها إلا آن الاسلام انتصر عليها ودالت دولهم وانهزموا أمام المد الهائل للإسلام وتعاليمه السمحة وحق الإنسان الذي نادى به ، ودخل من أجله الناس أفواجا في دين الله وانتقلت سماحته مع الفاتحين ، فأقبل الناس عليه من كل مكان ، واستقبل الرسول ﷺ الوفود من كافة الجزيرة العربية جاءوا ليقدموا له الطاعة والدخول في الإسلام والرضا به دينا يحقق للإنسان مبتغاه في الدنيا ويسعى به إلى حياة هانئة في الآخرة.

وسرعان ما انتشر الاسلام وارتفعت راياته فوق هامات الشرك ، وقوى البغي والعدوان، وسقطت دولتي الفرس والروم ، وانهارت حضارتهما من جراء الظلم واللهو والحروب وانتهاك حقوق الانسان.

وهكذا رسخ الإسلام للإنسان حقوقا لم تكن معروفة له من قبل، محلاة بالقيم التي لامعنى للحياة بدونها ، كما شرع من الحقوق مالم يكن يرد على خاطر أي مفكر أو مصلح في تلك الفترة فشرع حقوقا لاحصر لها تجاه الإنسان ، وحياته ومماته وأوضح تلك الحقوق في تشريعاته التي نزل بها جبريل الأمين على قلب النبي ﷺ فترة نزول الوحي متتابعا حسب الحالات والمواقف، والمتتبع لتاريخ النبي ﷺ – الرسالة والرسول – يجد أن دعوة الرسول ﷺ بالاسلام إقتلعت ماعداها من الملل والنحل لأنها حق وغيرها باطل، وانساق الناس إليه طواعية ، وزاد انتشاره في أصقاع الأرض بفضل الحقوق التي أفصح عنها وأبانها وعمل على تحقيقها ، ورسخها النبي ﷺ في نفوس أتباعه ، ودعاهم الى مزاولتها وطبق الكثير منها أمامهم.

واكتملت تلك الحقوق في حياته ﷺ وتم تطبيق الكثير منها ، وتم ايضاحها لطالبيها في جلسات العلم والتفقه في الدين، ومن تلك الحقوق... حق الانسان المسلم على الحاكم وحق الحاكم عليه ، وحقه في الحياة الحرة الكريمة ، وحقه في المساواة بينه وبين الآخرين، وحقه في العدالة ، وحقه في توفير عمل يحميه من غائلة التسول والانحراف ، حقه في التفكير ، وحقه في التواصل مع الناس ، حقه في إبداء رأيه دون خوف من الحاكم أو المحكوم ، حقه في الحفاظ على نفسه وعقيدته ، وعرضه وماله وعقله، وحقه في الزواج ، وشروط ذلك ، وحقه في الإنجاب ومايجب عليه تجاه الأولاد والذرية ، وحقه في الاختيار عند الضرورة وحقه في أن يحيا حياة كريمة يرتضيها لنفسه ولمجتمعه وحقه في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والدعوة لعبادة الله والنهي عن الشرك.

وما ينطبق على الرجل ينطبق على المرأة في ذات الحقوق مع توضيح مايتعلق بالخصوصيات لكل جنس منهما.

وهكذا أوضح الاسلام هذه الحقوق للانسان ، ودعا الرسول الى تطبيقها وقام الصحابة والتابعون بترسيخ هذه الحقوق كما اجتهد الفقهاء عبر العصور ، وبذلوا من الجهود والطاقة ماتوصلوا به الى أحكام تتناسب مع الزمان والمكان.

وهكذا تتوالى الحقوق التي جاء بها الاسلام منذ أكثر من اربعة عشر قرنا .. في الوقت الذي يحاول فيه البعض العودة بنا الى مواثيق وقرارات الأمم المتحدة الصادرة منذ عام ١٩٤٨ ومحاولة تهميش الحقوق التي ورد بها الاسلام ومحاولة التهجم على مرادها ، وتفسيرها على وجه غير صحيح محاولا التعمية على الحق.. ولكن الله غالب على أمره وسيعلم الذين ظلموا الاسلام وحاولوا التهجم على ثوابته في مواقعهم العلمانية أنه الحق وخلافه باطل ، والتي اشتدت ضراوتها بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠٢ بعد أن حاولت أمريكا وحلفائها الصاق تهمة الارهاب بالاسلام ، وإعلان حرب صليبية أخرى ، والتهجم من قبل بابا الفاتيكان ، وبعض الصحف في الغرب والشرق على الرسول ﷺ وعلى الاسلام ومنهجه في تربية اتباعه.

وجاء هذا البحث كي أبين فيه كيف أن هؤلاء أخطأوا الطريق والاسلام بريء مما نسب اليه ، واحتسبوه على أتباعه والعداوة التي بثها بعض المستشرقين وسار على دربها العلمانيون ، وجاء التقدم التقني ليوسع من دائرة انتشار مواقعهم التي لاتتوانى عن التهجم على الاسلام وثوابته ليل نهار ولقد خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات منها :

١-إعادة النظر في المناهج الدراسية خاصة الدينية منها لبيان حقوق الانسان في الاسلام خاصة في مراحل التعليم العام.

٢-محاولة توجيه هذه الحقوق وفقا لمستوى المرحلة التعليمية بما يتوافق مع قضايا العصر ومتغيراته.

٣-التواصل مع المؤسسات الدولية المنصفة وارسال الوفود وتبادل الزيارات، واقامة الندوات لشرح الاسلام وامكانياته للمساهمة في حل المشكلات الدولية المعاصرة.

٤-التعاون بين المؤسسات التعليمية الاسلامية في العالم العربي والاسلامي لإظهار الوجه الحقيقي للإسلام تجاه الانسان المسلم وغير المسلم والحقوق التي يتمتع بها غير المسلمين ، والتي أقرها الاسلام لهم ، وهو مالم يحصلوا عليه في بلادهم.

٤- فتح أبواب الحوار بين الديانات والحضارات لمحاولة التوفيق بين الحقوق والواجبات الدولية بما لايتعارض مع ثوابت حقوق الانسان في الاسلام.

٥- إنشاء مواقع للرد على العلمانيين والملحدين الذين أرادوا أن يطفئوا نور الله بأفواههم ، والله متم لنوره ولو كره هؤلاء وأتباعهم.

٦-نشر ثقافة الحوار في المدارس والجامعات ، والبعد عن الجدل العقيم والسخرية من الآخر.

٧-الاستفادة من تجارب العالم المتقدم في مجالات العلم والمعرفة ومجالات التنمية بكل أبعادها للوصول الى ماينفع الانسان في بلادنا بعيدا عن الغلو في مجال الرأسمالية التي أطاحت بحقوق الانسان وأفرزت الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

٨- تنمية الجانب الروحي والقيم الخلقية والحرص على تلاقي الحضارات والثقافات بما لايعرض ثوابتنا الدينية للخطر.

حقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم

إعداد

أ.د/ مجدي مهدي علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية – جامعة عين شمس

حقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم

أ.د/ مجدي مهدي علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية - جامعة عين شمس

تتناول هذه الورقة حقوق الإنسان بصفة عامة ثم حقوق الطفل بصفة خاصة مثل : الحقوق الحياتية وحقوق حماية الطفل وحقوق نموه وتطوره ثم حقوق المشاركة .

وتقدم هذه الورقة تصور لحقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم والمرتبطة بحقهم فى التعليم وحقوق الطفل الأصم في معرفة لغة الإشارة حتى يكون لهم دور فعال فى المجتمع ثم كيفية إدماجهم في فصول تعليم العاديين ، وتقدم الورقة مجموعة من التصورات والمقترحات .

"Children with Disabilities"
United Nations: Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, adopted by the UN General Assembly 18 December 1992
United Nations: The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities: adopted by the UN General Assembly 20 December 1993 (particularly Article 6.1 – 6.9)
United Nations: Universal Declaration of Human Rights, adopted by the UN General Assembly 10 December 1948
United Nations: The Charter of Fundamental Rights, Articles 21, 24 and 26, 28 September 2000
World Federation of the Deaf: Report on the Status of Sign Language; WFD Scientific Commission on Sign Language (Supalla, T.; Bergmann, R.; Denmark, C.; Jokinen, M.; Schroeder, O-I; and Suwanarat, M), 1993
World Federation of the Deaf: Report from the Commission on Deaf Education (International President M. Jokinen, National President G. Leigh), XIII World Congress of the WFD, July 1999
UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006
July 2007

Other Internet Resources

- Children's Rights, at Human Rights Watch
- Children's Rights, maintained by the Legal Information Institute (Cornell Law School)
- Convention on the Rights of the Child, at the UNICEF web site

Professionals, including doctors and therapists, for preschool Deaf children

Interested parties such as but not limited to community service providers, interpreters, and other students

Provide support for programmes for Deaf people to receive training and become employed as teachers, educational professionals and members of educational teams.

Establish high standards for quality education programmes and outcomes, from early childhood to professional education, for all Deaf people equal to that for all people; implement assessment and monitoring programmes to ensure that each learner makes appropriate progress.

Ensure that Deaf learners who may be placed in mainstream educational settings have access to the services of educated, trained and qualified sign language interpreters, other needed support services, Deaf peers and role models, and full participation in both the educative and cocurricular processes.

Support further research into:

The development of strategies and valid instruments for teaching and assessing features in indigenous sign languages and the development of fluency in sign language.

The benefits of acquiring an education using direct communication pedagogies, versus indirectly through a third-party interpreter.

References:

Joutselainen, Marjo: WFD Survey of Deaf People in the Developing World; World Federation of the Deaf, 1991

Mahshie, Shawn Neal: Educating Deaf Children Bilingually; Pre-College Programmes, Gallaudet University, Washington, DC, 1995

UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education; Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, June 1994

UNESCO: The Hamburg Declaration on Adult Learning and Agenda for the Future, CONFINTEA V, Hamburg, Germany, July 1997

United Nations: Convention on the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly 1959 and 1989

United Nations: Declaration on the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly 22 February 2001, under the heading of

develop to his/her full educational, social and emotional potential. This is stated also in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Otherwise, inclusion as a simple placement in a regular school without meaningful interaction with classmates and professionals at all times is tantamount to exclusion of the Deaf learner from education and society. In such environments, the Deaf child is physically present but may be mentally and socially absent.

Statement of Rights and Recommendations

To ensure that the educational rights of Deaf learners are fulfilled, WFD therefore:

- Reaffirms its position that all Deaf people, including Deaf children, have the right to full access to quality education through visual modes, including indigenous sign languages. This position is supported by several international conventions of the UN.
- Supports early identification of Deaf infants and youth, followed promptly with sign language environments and educational intervention strategies and programmes, in partnerships between families, Deaf adults and professionals.
- Calls upon governments to ensure full and equal access to and educational success for Deaf learners based on regular education goals, standards and curricula.
- States, furthermore, that such curricula should provide the opportunity for students to learn in and study both their local/national sign language and the local (written) language as academic subjects.
- Calls upon national and regional/provincial governments to:
- To sign and ratify the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and modify their education legislation to follow this Convention.
- Put into practice policies or guidelines regarding early identification of and intervention for Deaf children that maximize their visual capabilities and sign language.
- Legalise sign language and quality education for Deaf people of all ages.
- Provide the resources necessary for the development of effective programmes for teaching sign language and Deaf Studies (history, culture, etc.) to involved people, such as:
- Families of Deaf children
- Teachers of Deaf children, administrators and other professionals

achieve full intellectual, social and emotional development, and enable them to reach their full potential as human beings, in all aspects of life.

Linguistic Human Rights

The UN supports the rights of students from minority cultures, specifically the right to education in their mother tongue. This includes the right of Deaf children to the sign language of their country. Previously mentioned new Convention emphasizes that without respecting linguistic rights of the deaf students, their
human right can not be fulfilled. Linguistic human rights are an essential component of human rights, and central to language acquisition. Such language acquisition is required for full access to education.

WFD supports the right of Deaf children to acquire full mastery of their sign language as their 'mother tongue', as well as to learn the language(s) used by their family and community.
Deaf children must also have access to adult role models fluent in sign language. The realization of linguistic human rights is linked to the realization of basic human rights to education, freedom of thought and expression, enjoyment of an adequate standard of living, protection from all forms of abuse, neglect and exploitation, and freedom from subjection to torture or other cruel, inhumane or degrading
treatment or punishment. It is the mastery of language(s) that enables a child to express her/his needs and desires, and gives him/her the tool to protect and to assert him/herself as a human being.

Inclusive Education

Many policy-makers today strongly support full inclusion in education, which they interpret to mean full scale mainstreaming of all disabled students with all students in regular schools near their homes.
While such a goal may be generally appropriate for many disabled learners who can hear and interact with their peers and teachers, WFD has serious differences regarding implementation of this concept for Deaf learners. WFD holds that the least restrictive environment for a Deaf learner is whatever is the most enabling environment for that learner. Full inclusion for a Deaf learner means a totally supportive, signing and student centered environment. This permits the learner to

Current Research

There are several salient findings derived from research studies regarding educational development, language acquisition and Deaf children:

- Deaf students learn best through visual modalities and depend on sign language.

- The brain, without adequate stimulation during the critical learning years, ages 0-3, may atrophy as much as 30%. Due to insufficient family and community support during this critical time, Deaf children are needlessly stalled in language acquisition until they commence formal schooling.

- Deaf children of Deaf adults generally have a head start in language acquisition, communication development and educational prowess, and do well in later life as employees, citizens and leaders.

- Literacy and language does not equal speech and communication. Language development must precede everything else, speech development can occur later. Conversely, early speech development alone will not guarantee language and literacy skills.

- Sign language is a valid linguistic means of conveying thoughts, ideas and emotions. Hearing babies whose parents use sign language have a head start in communicating with their parents. Increasing numbers of hearing people study and utilize sign language annually.

Education Rights for Deaf Children

- Programmes utilizing bilingual or multilingual approaches, and employing qualified professionals, provide Deaf children with a strong language base, which equips them better for success in the broad range of educational subjects.

- Deaf children who are in school are often in programmes that do not meet their needs, educationally, socially or emotionally. These include oral programmes that exclude the Deaf learner's right to visual access to education, professionals fluent in the sign language used by the Deaf community, and supportive, enriching and appropriate environments. Such programmes fail to meet the Deaf child's needs and goals, and are detrimental to the Deaf child's educational development, self-esteem and overall well-being.

- Early educational intervention, bilingual/multilingual programmes and qualified professionals and role models enable Deaf learners to

Children are young human beings. Some children are very young human beings. As human beings children evidently have a certain moral status. There are things that should not be done to them for the simple reason that they are human. At the same time children are different from adult human beings and it seems reasonable to think that there are things children may not do that adults are permitted to do. In the majority of jurisdictions, for instance, children are not allowed to vote, to marry, to buy alcohol, to have sex, or to engage in paid employment. What makes children a special case for philosophical consideration is this combination of their humanity and their youth, or, more exactly, what is thought to be associated with their youth. One very obvious way in which the question of what children are entitled to do or to be or to have is raised is by asking, Do children have rights? The various debates shed light on both the nature and value of rights, and on the moral status of children especially for the deaf children.

Linguistic Human Rights of the Deaf children

Studies by the World Federation of the Deaf (WFD) reveal that the enrolment rate and literacy achievement of Deaf children is far below the average for the population at large. Illiteracy and semi-literacy are serious problems among Deaf people. Without appropriate education, advancement in society as an independent, employed, contributing citizen becomes problematic. Without a strong educational and language base, it is difficult to succeed in today's communities and marketplaces, and in the world of technology and information. WFD takes the unequivocal position that there is no excuse for this deplorable situation, since Deaf children have the same innate intellectual, social and emotional capacities, as do all children. Moreover, even in industrialised countries, the majority of current Deaf education programmes do not respect the linguistic human rights of Deaf children. Indeed, most Deaf education programmes fall into the language deprivation category described in theoretical models of education of linguistic minorities. "Language deprivation" for Deaf people means ignoring the use of sign language as a basic communication means, as a language of instruction and as a school subject. Following this, the linguistic human rights of Deaf children are grossly violated in educational programmes all over the world.

symbolic event.

The participation rights are of high concern and they belong to the ensemble of indivisible rights of the Convention. We have to pay attention so that not only the highly emotional violations of the survival and protection rights, such as child soldiers and child trafficking, become a topic within Human Rights Education, but also that participation rights and their implementation is part of Human Rights Education as well.

A wide range of actors and partners are called upon to play active roles, including children themselves; parents, families and other caregivers; local governments; parliamentarians; NGOs and the National Coalitions; the private sector; religious and cultural leaders; the mass media.

The media plays an important role with respect to the evolution and promotion of human rights awareness. As a medium that is especially appealing to children, the Internet has the ability to provide an effective means by which children are able to receive information and educational material and to communicate with other children, with NGOs and with human rights defenders worldwide.

The efforts for children's rights education should be developed within the framework of the International Decade for a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World (2001-2010).The International Decade's mandate stresses the principles of non-violence and focuses increasingly upon the plight of millions of children worldwide, and the need to create and implement non-violent strategies to alleviate that plight. In order to facilitate the Decade, children must be provided with the ability and opportunity to participate and to centre activities around their own needs and rights. Placing children at the centre of the decade recalls the constitutional mandate of UNESCO which is: to suggest "educational methods best suited to prepare the children of the world for the responsibility of freedom".

friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
(e) The development of respect for the natural environment. Only when children already can develop an awareness of their rights, they can practice their human rights as adults. Only when children already can experience that their freedoms and rights end, where the rights of others begin, will they not misunderstand their rights as privileges when they are adults. Only when children already can experience that Ali and Shula look different, but are equal in dignitiy and rights like Julia and Markus, then they will be able to practice recognition and tolerance as adults. Children's rights education will pave the way to the message of human rights education: First, get to know and defend your human rights! Second, do respect the same rights of others! Third, defend the rights of others according to your possibilities. Human Rights Education can develop its power of prevention against discrimination and racism only under the condition of an early learning of human rights. Children's rights make it possible to build bridges to those children whose rights are violated by war, violence, prostitution and exploitation. At the same time those violations stress how different and unequal the living conditions of children are worldwide. Children are the most vulnerable group of all, however there are very different grades of being exposed to such vulnerability depending on where they live and whether they are a boy or a girl.

The UN Special Session on Children 2002 „A World Fit for Children" provides a good opportunity for discussions with children about human rights. Based on the action plan of the first World Summit for children which contained a clear program of 10 points referring to health, food and education, it is possible to discuss questions like: What went well in the last decade? What did not go well in the last decade? Why did it not go well? In the web you can find even a child-friendly report on progress and failures in this regard.

The first-ever participation of children at the World Summit is a good example for making real participation an issue. What kind of competencies have to be learnt in order to be able to participate in the process of decision making? The German child-orientated NGO "Kindernothilfe", has developed criteria for such competencies so that the participation of children at conferences do not only turn into an

Linguistic Human Rights of the Deaf Children

By
Dr. MADGI MAHDI ALI
PROFESSOR OF CURRICULUM AND EFL INSTRUCTION
FACULTY OF EDUCATION , AIN SHAMS UNIVERSITY
EMAIL: MALY2007@YAHOO.COM

Introduction

What could be more appropriate for the purpose of Human Rights Education than children's rights themselves. The Convention on the Rights of the Child (1989) is increasingly becoming a point of reference and a key document for Human Rights Education. A child is no longer seen as an object of welfare in the Convention, but as a subject of human rights and these human rights are presented as indivisible. Particularly challenging, therefore is the coexistence of

· survival rights
· protection rights
· development rights
· participation rights.

The right to education is of special interest for Human Rights Education. Article 29 offers a kind of summary of the right to education and the right to Human Rights Education:
States Parties agree that the education of the child shall be directed to:
(a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
(b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
(c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
(d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and

بعض الحقوق البيئية للأطفال عامة
والأطفال المتوحدين خاصة

إعداد

د/ هند عبد العال أحمد

- **Muhle R., Trentacoste V., Rapin I, (2004)**: "The Genetics of autism" Pediatrics, 113 : 472 – 486 .
- **Steffenburg S, Gillberg C, Hellgren L, Andersson L , Gillberg IC, Jakobsson G, et al., (1989)** : " A twin study of autism in Denmark Finland, Iceland, Norway and sweden", J child psychol psychiatry 30 : 405 – 416 .

- **References:-**

- **Am. J. Hum. Genet (2005)**; " Causes of Autism Genetic evidence of autism", 77 : 851 – 868, No. 7.
- **Andersson – BrolinLillemor, (2002),** "Implication for action", 13 p.
- **Autism Research institute, (2008)** : "Excessive oxidative stress in autistic children", April, (1-7).
- **Bailey A, Le Couteur A, Gottesman , Bolton P, Simonoff E., Yuzda E, etal; (1995)**: "Autism as a strongly genetic disorder", evidence from a british twin study. Psychol Med 25 : 63 – 77 .
- **Dover CJ, Le Couteur A, (2007):** " How to diagnose autism", Arch Dis child., 92 : 540 – 545.
- **Folstein S, Rutter M. (1977)** : " Infantile autism, a genetic study of 21 twin Pairs ", J child psychol psychiatry 18 : 297 – 321.
- **Julie L. Daniels, (2006)** : ' "Autism and environment", environmental Health perspectives, Vol. 114, No. 7, July.
- **Karen E. MacDonald, (2006),** "Sustaining the environmental rights of children: An exploratory 'critique", Fordham Environmental Law Review, Vol. 18, No. 1.
- **Little J, (2000)** : " Epidemiology of neurodevelopment disorders in children, Prostaglandins leukoessert fatty acids", 63 (1-2), P. (11 – 20).

5- The functional medicine approach trains clinicians to look not only at the surface signs & symptoms., but to use a biological zoom lens to look beneath the surface at the underlying mechanisms.

6- This gene – environment interaction gives rise to these functional decrements that precede the onset of pathophysiology and demonstrate whether a society is healthy or sick.

7- We have the opportunity to help not simply through the use of medication, but by changing the environment of children; by working with them on there speech patterns, attentiveness & contact with the world; and by exposing their bodies to foods & substances that help rather than harm. Their sociability improves as their physical function improves.

We are each of us connected as a holograph one part to the other. The brain doesn't sit in isolation to the rest of the body. A functionally effective individualized approach to autism may guide the way to an individualized molecularly sophisticated medicine of the future and a means revitalize the lives of people with chronic illness & recharge the health will springs of our society.

- Has a short attention span.
- Is overactive or very passive.
- Shows aggression to others or self

(Dover CJ, Le Couteur A, 2007).

• Recommendations:

1- Epidemiological surveys are recommended to know the size of the autistic population in Egypt, which can reflect the size of the disorder and its social economic burden, directly on the families & indirectly on the society.

2- Supporting the presence of places or centers of places or centers that can offer families with autistic members special services including respite care needs, baby sitting, family recreation nurseries & schools.

3- These centers will be well equipped with the best available laboratory & in formation analysis tools to produce the molecular treatments of the future.

4- We know that early intervention is the best way to maximize the options of people on the autism spectrum. Referring newly diagnosed children to programs that help them learn languages & social skills, communicate their needs, relate to people around them & behave appropriately - this is a standard of care, not to mention affording them their basic human rights.

Symptoms :-

- Most Parents of autistic children suspect that something is wrong by the time the child is (18) months old & seek help by the time the child is (2).

Children with autism typically have difficulties in:

- Pretend play.
- Some children with autism appear normal before age (1-2) & then suddenly regress & lose language or social skills they had previously gained. This is called (the regressive type of autism).
- Sensitive in sight, hearing, touch, smell or taste.
- Have unusual distress when routines are changed.
- Perform repeated body movements.
- Show unusual attachments to objects.
- Can not start or maintain a social conversation.
- Communicates with gestures instead of words.
- Does not refer to self correctly [e.g. says (you want water) when he means (I want water).
- Does not point to direct others attention to objects.
- Does not make friends.
- Is with drawn.
- May treat others as if they are object.
- Prefers to spend time alone.
- May find normal noises painful & hold hands over ears.

Some biomedical causes :-

1) Low fatty acids.

2) Impaired pancreatic function.

(serotinin receptors in an area in brain called (Amygdala) responsible for face recognition , emotions , fear anxiety , stress response and control of autonomic nervous system.

3) Impaired antioxidant system in autism if poor nutrition, weak hepatic detoxification and low enzyme levels counter to oxidative stress e.g. (GSH) reductase which increase oxidative stress results in increase level of free radicals which can be quite damaging to body tissues (brain and gut).

4) Oxidative stress is akin to rust, we might think of rusted pipes in an old building ,of rust within machine.

5) In human and other organisms, oxidative stress can occur within cells and neural effects of oxidative stress, including neurodegeneration - are describe in peer-reviewed illustration which describe findings of elevated oxidative stress in autistic children.

(Autism Research institute,2008)

- While genetics have not changed our diet and food chain has changed dramatically in that time and may be responsible for the observed increase in autism spectrum disorder.
- Slow prolonged cooking that destroy vitamins.
- Microwave
- The delicate balance between beneficial and detrimental bacteria in the gut can be upset by antibiotics , food preservatives , toxic additives and environmental toxicns leading to a condition known as intestinal dysbiosis.
- Opportunistic bacteria in the (GIT-Gastro Intestinaltract) may irritate a vulnerable gut wall resulting in (irritable bowel syndrome) leaky gut food sensitives.
- Some bacteria produce amines When are overgrown they can produce Large amounts of amines
- There are receptor sites in the same areas in the brain as neurotransmitter receptors.
- This suggests that excess amines can result in a scrambling of brain signals and affect learning, attention and mood . In a developing brain this can have serious implications (**Am J. Hum . Genet (2005)**

- Antigens can damage or change the expression of the genetic code in the cell, causing the cell to malfunction.
- Also dysfunction methylation system may result in abnormal genetic expression leading to dyfunction cells.(Vit B12, folate , B6 play a central role in regulating methylation)
- Abnormal Methylation can interfere with metallo thionien protein which regulates (Zn , Cu) ratios and other metals in cell membranes.
- Impaired cell structures can result in multi systemic disorders affecting gastrointestinal, Immune ,endocrine , C.N.S.
- Research has suggested a relation ship between maternal diet the birth of an affected infant.

- Folic acid, water soluble vitamin found in fruits oranges ,berries and bananas leafy green vegetables , cereals and legumes may prevent the majority of neural tube defects.
- A multivitamin supplement containing(800 mg) folic acid was effective in reducing the occurrence of neural tube defects in first births.
- Oral treatment with folinic acid resulted in clinical amelioration (little J , 2000).

womb and in the early years , as well as maintains optimum health and function through out the life span.

Genetic evidence in autism :-

- A recent study has demonstrated a link between , autism and the (Engrailed 2 (EN2) gene which may contribute to up to (40%) of autism cases in the general population.
- EN2 is involved in normal neural development .
- Nutrients and toxins interacting with these genes as the most likely candidates as causal factors for autism.
- The integrity of cell memb . that protects each cell can become impaired leaving the cells vulnerable.
- Animal and human studies tells that a reduced intake in omega (3) fatty acids results in impaired cell membranes and neurodevelopment disorders.
- Deficiency . in key nutrient in our modern diet , as (Zn) , (Vit B12), (Vit 6) , (folate) may affect neural development result in weakness in cellular membranes and internal processes of cells.
- Antigens (foreign toxic matter, heavy metals, viruses , and bacteria) Attack vulnerable cells and , damage them resultihg in cells that can not carry out their function normally.

Given the complexity of autism we will not find a magic bullet (genetic or environment) to blame to most cases.

There are probably many combinations of genes and environmental factors that contribute to the constellation of autism triats. Future investigations of hypothesis involving environmental exposures need to carefully characterize cases , improve exposure assessment focus on critical windows of neurodevlopemental and ensure sufficient power to conduct subgroup analyses and assess interaction. (**Julie L. Daniels , 2006)**

Causes of autism :-

Researches suggest that autism may result when a child with a genetic susceptibility is exposed to one or more of a number of environmental insults resulting in a series of dysfunctional interactions between ,Genes and nutrients (Nutrigenomic interactions).

These dysfunctional interactions can affect body systems most obiviously the gastrointestinal, endocrine , immune system and the CNS . Genes and nutrients interact to enable a single cell (fertilised egg) to multiply and differentiate to form multiple cell systems and organs ,each with their own specific functions.

It is the continous interaction between . the genetic code and nutrients (Nutrigenomics) that grows a human being in the

Genetic factors seems to be important for example , identical twins are much more likely than fraternal twins or siblings to both have autism.

Chromosomal abnormalities and other nervous system (neurological) problem are also more common in families with autism.

The exact number of children with autism is not known.

Autism affects boys (3-4) times more after than girls. Family income , education, and life style de not seem to affect the risk of autism. (**Muhle R, Trentacoste V, Rapin L ,2004**)

The autism spectrum disorder (ASD) classification includes three disorders:

- autistic disorder
- A sperger disorder
- And pervasive developmental disorder

(Bailey et al, 1995,Folstein et al , 1997, Rivo et al , 1985,steffenburg et al , 1989)

To date , no specific genes or combination of genes have been consistently associated with autism. (ASD) result from a variety of gene – gene and gene environment combinations.

Most researcher agree that the etiology of autism is heterogeneous aid polygenetic , and for some susciptable individuals, might involve environmental triggers.

•The problem

What are the Environmental Rights for children generally and autistic children specifically?

•Aim of the work

This article suggests that the interpretation and implementation of human rights as environmental human rights should explicitly consider children as the holders recipients of beneficiaries of environmental rights and explores the means and reasons for doing so.

•Review of literature:-

Autism :-

This word comes from the Greek word for (self) (autos). It is not a disease with a specific etiology .

It is a behaviourally defined syndrome that affects certain aspects of behaviour, sociability, language and communication, range of interests and activities .The onset starts by definition before the age of (3)years.

So Autism is a developmental disorder that appears in the first (3) years of life and affects the brain's normal development of social and communication skills.

The exact causes of these abnormalities remain unknown . There are probably a combination of factors that lead to autism.

the argument for recognizing and acknowledging the importance of the environmental rights of children.

A critical evaluation of the environment- related provisions of the united nations convention on the rights of the child is undertaken where a link can be drawn with the environment and the aims of increasing sustainable development and poverty reduction . Such evaluation is based on the fact that the UNCRC can potentially operate as a launching pad for greater application of the environmental rights of children.

(Karen E. MacDonald , 2006)

The preparation for programme focusing on children's rights to a healthy physical environment. Their housing the water they drink, the air they breathe , the traffic on the streets , and the quality of their schools and neighbourhoods all have impacts on their hea'th. cultural and socio – economic factors as well as children's own understanding perceptions experience and priorities are integral parts of such a knowledge – basis . patterns and causes of different kinds need to be to identified in order to find the most effective entry points for action. In these analyses , The view children and youth must carry great weight , and participation at the community level and the role of local government are essential contributing factors .. (**Andersson – Brolinlillemor ,2002**)

• Introduction

The article presents a brief synopsis as to the current state of play on the status of environmental human rights ,and more specifically , the environmental rights of children. the work emanates from the assumption that children can have environmental rights and examines rationales for acknowledging that children can have environmental rights or be recognized as a distinct category of Environmental rights – holder justification for this position are presented throughout in an attempt to demonstrate how and why the environmental rights of children con be acknowledged and advanced in a more pragmatic manner , building upon existing human rights . in this regard reasoning is offered as to why the environmental rights of children can be linked to the concept and practice of sustainable development ,as it is currently understood , as a means of not only recognizing those rights but also of achieving some pragmatic environmental – related goals . This is in view of the gradual acknowledgment that the policy agenda is evolving from Environment to sustainable development. The mobilization of environment related human rights to achieve practical goals for children is an additional focus of this work . Hence , the article identifies links between environmental rights and sustainable development as promulgated in several international environmental instruments , including those agreed to at the world summit on Sustainable Development , in order to support

بعض الحقوق البيئية للأطفال عامة

والأطفال المتوحدين خاصة

د/ هند عبد العال أحمد

تهدف هذه الورقة البحثية إلى توصيف بعض الحقوق البيئية التي يجب أن يتمتع بها الأطفال بصفة عامة والأطفال المتوحدين بصفة خاصة، ولتحديد ذلك قامت الباحثة بمسح نظري أوضحت فيه التأكيد علي خصوصية تمتع الأطفال ببعض الحقوق البيئية متمثلة في الحقوق الاجتماعية والحقوق البيولوجية وحقهم في التنمية المستدامة والحقوق الثقافية.

وقد تم توضيح معني التوحد وأعراضه وبعض الأسباب المرتبطة بالبيئة . حيث أن من هذه العوامل المسببة لهذا المرض (التداخل الجيني – البيئي) وما له من تأثير في حدوث هذا المرض .

وبناء علي ذلك خرجت الورقة بعدد من التوصيات الخاصة بالرعاية والاهتمام بالأطفال بصفة عامة والطفل التوحدى بصفة خاصة .و من ناحية التعرف علي مدي انتشار التوحد بين الأطفال والمصريين والذي يمثل عبء علي المجتمع والبيئة . وكذلك إنشاء مراكز خاصة بتقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال . وتجهيز هذه المراكز الطبية بالأجهزة والأدوات التي تخدم هؤلاء الأطفال ، وكذلك وضع برامج تعليمية لمساعدة الأطفال المتوحدين لتعلم اللغة والتواصل الاجتماعي في البيئة المحيطة .

Some Environmental Rights for children generally and autistic children specially

Scientific Paper

Presented By

Dr. Hend Abd El Aal Ahmed

June 2009

وثيقة المؤتمر الاستشاري الدولي عن التعليم المدرسي المتعلق بحرية الديانة والاعتقاد والتسامح وعدم التميز

إعداد

د/ وليم عبيد

17. Invites organizations and specialized agencies of the United Nations to contribute, in accordance with their mandate, to the promotion and protection of freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination;

18. Encourages also States, at the appropriate level of government, non-governmental organizations and other members of civil society to take advantage of relevant social and cultural activities of all kinds to promote the objectives of this document;

19. Invites all States, civil society and the international community to promote the principles, objectives and recommendations in the present document on school education in relation with freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination.

***

11. Encourages States at the appropriate level of government and other concerned institutions or organizations, where appropriate and possible, to increase their efforts to facilitate the renewal, production, dissemination, translation and exchange of means and materials for education in the field of freedom of religion or belief, giving special consideration to the fact that in many countries students gain knowledge, including in the field of freedom of religion or belief, through the mass media outside educational establishments. To this end, action should be considered on the following :

   (a) Appropriate and constructive use should be made of the entire range of equipment available, from traditional means to the new educational technology, including Internet, as relevant to the field of freedom of religion or belief;
   (b) Cooperation between States and the relevant international organizations and institutions concerned as well as the media and non governmental organizations to combat the propagation of intolerant and discriminatory stereotypes of religions or beliefs in the media and Internet sites;
   (c) The inclusion of a component of special mass media education in order to help the students to select and analyze the information conveyed by the mass media in the field of freedom of religion or belief;
   (d) Better appreciation of diversity and the development of tolerance and the protection and non-discrimination of migrants and refugees and their freedom of religion or belief;

12. Recommends that States as well as concerned institutions and organizations should consider studying, taking advantage of and disseminating best practices on education in relation to freedom of religion or belief, which attach particular importance to tolerance and non-discrimination;

13. Recommends that States should consider promoting international cultural exchanges in the field of education, notably by concluding and implementing agreements relating to the freedom of religion or belief, non-discrimination and tolerance and respect for human rights;

14. Encourages all parts of society, both individually and collectively, to contribute to an education based on human dignity and to respect freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination;

15. Encourages States at the appropriate level of government, non-governmental organizations and all members of civil society to join their efforts with a view to taking advantage of the media and other means for self and mutual teaching as well as cultural institutions such as museums and libraries, to provide the individual with relevant knowledge in the field of freedom of religion or belief;

16. Encourages States to promote human dignity, and freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination, and thus to combat, through appropriate measures, religious or belief, ethnic, racial, national and cultural stereotypes;

(c) The awareness of the increasing interdependence between peoples and nations and the promotion of international solidarity;
(d) The awareness of gender aspects, with a view to promoting equal chances for men and women;

8. Recognizes that States, at the appropriate level of government, should promote, both in school education and out-of-school activities organized by educational institutions of any nature, the principles and objectives of the present document, especially that of non-discrimination and tolerance, in view of the fact that attitudes are greatly influenced at the primary and secondary school stage;

9. Deems that the role of parents, families, legal guardians and other legally recognized care givers is an essential factor in the education of children in the field of religion or belief; and that special attention should be paid to encouraging positive attitudes and, in view of the best interest of the child to supporting parents to exercise their rights and fully play their role in education in the field of tolerance and non-discrimination, noting the relevant provisions of the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Rights of the Child, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the United Nations Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination Based on Religion or Belief;

10. Encourages States, at the appropriate level of government and any other concerned institution or organ, such as the UNESCO system of associated schools, to improve the ways and means of training teachers and other categories of educational personnel to prepare and enable them to play their role in pursuing the objectives of the present document; and to this end recommends that States, at the appropriate level of government and in accordance with their educational systems, favorably consider :

(a) Developing the motivation of teachers for their action by supporting and encouraging commitment to the human rights values and in particular tolerance and non-discrimination in the field of religion or belief;
(b) Preparing teachers to educate children concerning a culture of respect for every human being, tolerance and non-discrimination;
(c) Encouraging the study and the dissemination of different experiences in education in relation with freedom of religion or belief, especially innovative experiments carried out all over the world;
(d) Where appropriate, providing teachers and students with voluntary opportunities for meetings and exchanges with their counterparts of different religions or beliefs;
(e) Encouraging exchanges of teachers and students and facilitating educational study abroad;
(f) Encouraging, at the appropriate level, general knowledge and academic research in relation to freedom of religion or belief;

(w) Noting the recommendations on education, expressed in the different reports of the United Nations conventional organs for the protection of human rights and of relevant Special Rapporteurs of the United Nations Commission on Human Rights, particularly the Special Rapporteur on the right to Education, the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences and the Special Rapporteur on freedom of religion or belief;

1. Underlines the urgent need to promote, through education, the protection and the respect for freedom of religion or belief in order to strengthen peace, understanding and tolerance among individuals, groups and nations, and with a view to developing a respect for pluralism;

2. Deems that every human being has an intrinsic and inviolable dignity and value which includes the right to freedom of religion, conscience or belief that should be respected and safeguarded;

3. Considers that the young generation should be brought up in a spirit of peace, tolerance, mutual understanding and respect for human rights, and especially for the respect of freedom of religion or belief, and that they should be protected against all forms of discrimination and intolerance based on their religion or belief;

4. Deems that each State, at the appropriate level of government, should promote and respect educational policies aimed at strengthening the promotion and protection of human rights, eradicating prejudices and conceptions incompatible with freedom of religion or belief, and ensuring respect for and acceptance of pluralism and diversity in the field of religion or belief as well as the right not to receive religious instruction inconsistent with his or her conviction;

5. Deems also that each State should take appropriate measures to ensure equal rights to women and men in the field of education and freedom of religion or belief, and in particular reinforce the protection of the right of girls to education, especially for those coming from vulnerable groups;

6. Condemns all forms of intolerance and discrimination based on religion or belief including those which promote hatred, racism or xenophobia, and deems that States should take appropriate measures against those which manifest themselves in school curricula, textbooks and teaching methods as well as those disseminated by the media and the new information technologies, including Internet;

7. Considers favorably the following objectives :

(a) The strengthening of a non-discriminatory perspective in education and of knowledge in relation to freedom of religion or belief at the appropriate levels;

(b) The encouragement of those engaged in teaching to cultivate respect for religions or beliefs, thereby promoting mutual understanding and tolerance;

(o) Recalling the Vienna Programme of Action, paragraph 38, and conscious of the need to consider the equality of gender in school education in relation with freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination, and also concerned about the continuing discrimination against women, while emphasizing the necessity to ensure women their human rights and fundamental freedoms and in particular their right to freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination;

(p) Also concerned about the continuing discrimination against, inter alia, children, migrants, refugees and asylum seekers while emphasizing the necessity to ensure their human rights and fundamental freedoms and in particular their right to freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination;

(q) Convinced that education in relation with freedom of religion or belief can also contribute to the attainment of the goals of world peace, social justice, mutual respect and friendship among peoples and promotion of human rights and fundamental freedoms;

(r) Convinced also that the education in relation with freedom of religion or belief should contribute to the promotion of freedoms of conscience, opinion, expression, information and research as well as to the acceptance of diversity;

(s) Recognizing that the media and new information technologies, including Internet, should contribute to education of the youth in the field of tolerance and freedom of religion or belief in a spirit of peace, justice, liberty, mutual respect and understanding in order to promote and protect all human rights, civil and political as well as economic, social and cultural;

(t) Considering that efforts aiming at promoting, through education, tolerance and protection of freedom of religion or belief require cooperation among States, concerned organizations and institutions, and that parents, groups and communities based on religion or belief have an important role to play in this regard;

(u) Recalling with appreciation the designation by the General Assembly of the year 1995 as the United Nations Year for Tolerance and the year 2001 as the United Nations Year of Dialogue among Civilizations and the Global Agenda for Dialogue among Civilizations adopted by the General Assembly on 9 November 2001, and recalling the UNESCO Declaration on the Role of Religion in the Promotion of a Culture of Peace, of 18 December 1994 and the Declaration of Principles on Tolerance, adopted by UNESCO on 16 November 1995;

(v) Noting the initiatives and actions undertaken in different international organs and organizations of the United Nations system, within which the Office of the High Commissioner for Human Rights which is implementing the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), as well as many other human rights education programmes; UNESCO which has led programmes on human rights education and peace and has developed a policy of inter-cultural and inter-religious dialogue, as well as UNICEF which contributes to education and well-being of children in the various regions ;

(g) Conscious of States' responsibility to promote, through education, the purposes and principles of the Charter of the United Nations in order to advance international understanding, cooperation and peace as well as respect for human rights and fundamental freedoms;

(h) Noting the UNESCO Convention Against Discrimination in Education of 14 December 1960 and its additional 1962 Protocol, the UNESCO Recommendation on education for international understanding, cooperation and peace and education on human rights and fundamental freedoms, adopted on 19 November 1974 and the Declaration on Race and Racial Prejudice of 27 November 1978;

(i) Noting that tolerance involves the acceptance of diversity and the respect for the right to be different, and that education, in particular at school, should contribute in a meaningful way to promote tolerance and respect for the freedom of religion or belief;

(j) Noting the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance;

(k) Recalling the article 26.2 of the Universal Declaration of Human Rights states that education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms and shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups;

(l) Noting the principles regarding the right to education contained in article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and reiterated in the Convention on the Rights of the Child;

(m) Further noting article 29 of the Convention on the Rights of the Child, which provides that education should be aimed at "the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential; The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations, the development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own; the preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin";

(n) Noting the right of parents, families, legal guardians and other legally recognized care givers to choose schools for their children, and to ensure their religious and /or moral education in conformity with their own convictions, and with such minimum educational standards as may be laid down or approved by the competent authorities, in a manner consistent with the procedures followed in the State for the application of its legislation and in accordance with the best interest of the child;

Final Document
of the International Consultative Conference
on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief,
Tolerance and Non-Discrimination

The Conference, meeting in Madrid from 23 to 25 November, 2001 on the occasion of the twentieth anniversary of the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief adopted by the General Assembly on 25 November 1981,

(a) Considering the recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world and all human rights are universal, indivisible and interdependent;

(b) Recalling the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination and the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief, which recognize the right to freedom of thought, conscience, religion or belief [1] and call for understanding, respect, tolerance and non-discrimination;

(c) Noting that serious instances of intolerance and discrimination occur in many parts of the world threatening the enjoyment of human rights and fundamental freedoms, including the right to freedom of thought, conscience and religion or belief;

(d) Reaffirming the call of the Vienna World Conference on Human Rights upon all governments to take all appropriate measures in compliance with their international obligations and with due regard to their respective legal systems to counter intolerance and related violence based on religion or belief;

(e) Considering that it is essential to promote the right to freedom of religion or belief and to refrain from using religions or beliefs for purposes incompatible with the Charter of the United Nations and applicable United Nations texts as well as work to ensure respect of the principles and objectives of the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief;

(f) Convinced of the need of a human rights education which condemns and seeks to prevent all forms of violence based on hatred and intolerance, in relation with freedom of religion or belief;

[1] With understanding that freedom of religion or belief includes theistic, non-theistic and atheistic beliefs, as well as the right not to profess any religion or belief

٦. تشجيع المعلمين على زراعة فضيلة الاحترام للأديان والمعتقدات وعلى الوعى بزيادة التعاون بين البشر والأمم والتماسك الدولى ودعم كل الفرص وإتاحتها للرجال والنساء .

٧. تشجيع مبادئ وأهداف وثيقة التسامح ، خاصة وأن الاتجاهات تتأثر بشدة فى سن المرحلة الابتدائية والثانوية .

٨. التأكيد على دور الآباء والعائلات وأولياء الأمور والمسئولين الشرعيين عن رعاية الأطفال فى نشر التسامح الدينى ضمن تعليم الأطفال .

٩. تشجيع الدول على مسئوليات الحوكمة المناسبة – على تحسين طرق إعداد وتدريب المعلمين وسائر الهيئات التعليمية لتمكينهم من متابعة مبادئ وأهداف التسامح .

١٠. دفع وتحفيز المعلمين على تبادل الخبرات والتفاعلات مع زملائهم وتوفير فرص الاجتماعات و اللقاءات فى الداخل والخارج زمع الجمعية المدنية للمشاركة فى العمل التعليمى الذى ينشر التسامح وعدم التمييز والاستفادة من كل الوسائط الممكنة لمواجهة كل دعاوى الكراهية والعنصرية وتأكيد ثقافة التسامح وعدم التمييز .

المرجع

International Consultative conference on school Education In Relation with Freedom of Religion And Belief , Tolerance And Non – Discrimination Madrid , 23 – 25 Nov 2001 – Final Report.

وثيقة المؤتمر الاستشارى الدولى عن التعليم المدرسى المتعلق بحرية الديانة والاعتقاد والتسامح وعدم التمييز

(مدريد / أسبانيا ٢٣ – ٢٥ نوفمبر ٢٠٠١)

دكتور / وليم عبيد

فى عام ٢٠٠١م سعدت بعضوية وفد مصرى ترأسه **السفيرة مى أبو الدهب** مساعد وزير الخارجية للشئون الثقافية آنذاك للمُشاركة فى المؤتمر الاستشارى الدولى الذى عُقد بشأن دور التعليم فى نشر حرية العبادة فى ضوء الذكرى العشرين لإعلان منع أشكال عدم التسامح والتمييز على أساس الدين أو المُعتقد والذى تبنته الجمعية العامة للأمم المُتحدة فى ٢٥ نوفمبر ١٩٨١ م . وقد جاء فى الوثيقة النهائية والتى أعلنت بنهاية المؤتمر العديد من التوصيات كان من بينها (بتصرف) :

١. التأكيد على الحاجة المُلحة للترويج – من خلال التعليم – للمُحافظة على واحترام حرية الدين والمُعتقد لدعم السلام والتفاهم والتسامح بين الأفراد والمجموعات والأمم، مع أخذ فى الاعتبار تنمية الاحترام للتعددية .
٢. ينبغى العمل على تنشئة الجيل الصاعد متشبعاً بروح السلام والتسامح والتفاهم المتبادل واحترام حقوق الإنسان واحترام حرية العقيدة ، وأن يتم حماية الشباب من كل أشكال التمييز .
٣. أن تتخذ كل دولة الإجراءات المُناسبة لضمان حقوق مُتساوية للنساء والرجال فى مجال التعليم وحرية العقيدة ، ودعم حق كل الفتيات فى التعليم .
٤. إدانة كل أنواع التمييز وعدم التسامح بسبب الدين أو المعتقد بما فى ذلك أولئك الذين يدعون إلى الكراهية والعنصرية ... وأنه على الدول أن تتخذ الإجراءات ضد أولئك الذين ينشرون الكراهية وعدم التسامح فى المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس وفى الوسائط الإعلامية بما فى ذلك الوسائط التكنولوجية والانترنت .
٥. تشجيع المنظور التسامحى وغير التمييزى فى التعليم والمعارف .



INTERNATIONAL CONSULTIVE CONFERENCE ON SCHOOL EDUCATION IN RELATION WITH FREEDOM OF RELIGION AND BELIEF, TOLERANCE AND NON-DISCRIMINATION

Madrid, 23 - 25 Nov. 2001

FINAL DOCUMENT


الدراسات الاجتماعية
الجمعية
التربوية
للدراسات
الاجتماعية
المؤتمر العلمي الثاني
حقوق الإنسان ومناهج
الدراسات الاجتماعية
26-27 يوليو 2009
2009
رئيس المؤتمر
أ.د/ يحيى عطية
نائب رئيس المؤتمر
أ.د/ إمام مختار
مقرر عام المؤتمر
أ.د/ علي أحمد الجمل
Bibliotheca Alexandrina
0941132